

Jaana Saarela

**DIE INTEGRATION DER
AUSSPRACHESCHULUNG IN DEN
FINNISCHEN DAF-UNTERRICHT**
Ein exemplarisches Unterrichtsmodell

Fakultät für Informationstechnologie und Kommunikationswissenschaften
Masterarbeit
April 2019

TIIVISTELMÄ

Saarela, Jaana : Die Integration der Ausspracheschulung in den finnischen DaF-Unterricht. Ein exemplarisches Unterrichtsmodell

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Saksan kielen ja kulttuurin maisteriopinnot, 111 sivua + liitteet 33 sivua

Huhtikuu 2019

Suullinen kommunikaatio on globalisaation ja digitalisaation myötä kasvanut merkittäväksi osaksi vieraiden kielten hallintaa ja niiden opetusta. Vaikka suullista kielitaitoa pidetään yleisesti tärkeänä, yksi sen peruspilarista, ääntäminen, jää kielten opetuksessa usein toisarvoiseen asemaan. Ääntämisen opettamiseen ei ole oppikirjoissa tarjolla riittävästi materiaalia, ja opettajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi tietotaitoa ääntämisen opetukseen tai aikaa sen suunnittelulle. Lisäksi oppitunneilla ei usein jää ääntämisen opetukselle riittävästi aikaa.

Näiden haasteiden innoittamana tässä tutkielmassa paneuduttiin ääntämisen integrointiin mahdollisuutena sisällyttää ääntämistä paremmin saksan kielen opetukseen. Integroinnilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa ääntämisen systemaattista sisällyttämistä opetukseen liittämällä monipuolisia ääntämisharjoituksia muiden opetuksessa kullakin hetkellä esillä olevien kielellisten osa-alueiden, kuten kieliopin tai sanaston, harjoitteluun.

Tutkimusta varten suoritettiin huhti-toukokuussa 2017 noin kolmen viikon mittainen opetuskokeilu erään lukion B3-saksan ryhmän toisella kurssilla. Opetuskokeilu koostui alk- ja lopputesteistä sekä opetusosasta. Opetuskokeilun sisältö suunniteltiin pääasiassa alkutestien tulosten ja opetuksessa käytetyn kirjasarjan materiaalien pohjalta, mutta sisältöön vaikutti myös se, minkä on yleisesti havaittu olevan vaikeaa suomalaisille saksan opiskelijoille. Opetuskokeilun aikana käsiteltiin pääasiassa saksan s-äänteitä, ich- ja ach-äännettä, klusilleja, sana- ja lausepainoa sekä intonaatiota.

Tutkimuksen aineisto koostuu opiskelijoiden ääntämistä ennen ja jälkeen kokeilun mitanneiden testien tuloksista, tutkielman tekijän omista havainnoista sekä opiskelijoilta kerätystä palautteesta. Testeissä oli suullinen osio ja kuunteluosio, joissa molemmissa testattiin opiskelijoiden osaamista sekä äännetasolla että prosodisella tasolla. Suulliset kokeet arvioitiin sekä kvalitatiivisesti keskittyen puheen ymmärrettävyyteen että kvantitatiivisesti tarkastelemalla oikein tuotettujen äänteiden ja prosodisten piirteiden määrää. Myös kuuntelukokeet arvioitiin kvantitatiivisesta näkökulmasta. Opiskelijoiden antamaa palautetta tutkittiin laadullisen sisälönanalyysin keinoin.

Tutkimuksella haluttiin toisaalta selvittää, soveltuuko opetuskokeilussa käytetty malli ääntämisen integrointiin suomalaisessa saksan opetuksessa. Toisaalta taas tarkoituksena oli luoda opetusmalli sekä valmista materiaalia, joita opettajat voivat hyödyntää opetuksessaan. Tehtyjen havaintojen sekä opiskelijoilta saadun palautteen perusteella mallin voidaan katsoa soveltuvan ääntämisen integrointiin. Harjoitukset toimivat käytännössä suurimmaksi osaksi hyvin ja opiskelijat kokivat, että niiden avulla pystyi parantamaan omaa ääntämistään. Myös testien tulosten perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden ääntämisessä oli havaittavissa kehitystä. Testit heijastelevat kuitenkin myös tutkimuksen ongelmakohtia ja antavat realistisemman kuvan saavutetuista oppimistuloksista: koesuoritukset olivat toisinaan hyvin vaihtelevia ja opiskelijoiden kehitys verrattain pientä. Tutkimustulokset eivät täten ole yleistettävissä ja niissä on paljon tulkinnan varaa. Tulokset ovat kuitenkin suuntaa-antavia, ja niiden perusteella voidaan joka tapauksessa todeta opetuskokeilulla olleen positiivisia vaikutuksia opiskelijoiden ääntämiseen.

Avainsanat: saksan kielen opetus, ääntäminen, ääntämisen integrointi, opetuskokeilu, suullinen kielitaito

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Stand der Forschung	3
3	Aussprache im Unterricht	5
3.1	Bedeutung der Aussprache	5
3.2	Aussprache im Rahmenlehrplan und in Lehrwerken	8
3.3	Lernen der Aussprache als Prozess	9
3.4	Die relevanten Lerninhalte	11
3.5	Zur Übungstypologie des Ausspracheunterrichts	12
3.6	Integration der Aussprache in den Unterricht	15
4	Materialerhebung und Methode	17
4.1	Phase 1: Der Anfangstests	18
4.1.1	Der Hörtest.....	18
4.1.2	Der mündliche Test	19
4.2	Phase 2: Die Integrationsphase	21
4.2.1	Einheit 1: Die S-Laute	22
4.2.2	Einheit 2: Der Ich- und der Ach-Laut	24
4.2.3	Einheit 3: Klusile	27
4.2.4	Einheit 4: Wiederholung.....	30
4.2.5	Einheit 5: Die Akzentuierung und die Intonation	32
4.3	Phase 3: Der Schlusstest	38
4.4	Feedback der Schüler	38
4.5	Analysemethode.....	39
5	Analyse	43
5.1	Die Analyse der S-Laute.....	44
5.1.1	Die Identifizierung der S-Laute im Hörtest	44
5.1.2	Das Produzieren der S-Laute im mündlichen Test	46
5.2	Die Analyse des Ich- und Ach-Lauts	53
5.2.1	Die Identifizierung des Ich- und Ach-Lauts im Hörtest.....	53
5.2.2	Das Produzieren des Ich- und Ach-Lauts im mündlichen Test	55
5.3	Die Analyse der Klusile.....	62

5.3.1	Die Identifizierung der Klusile im Hörtest	62
5.3.2	Das Produzieren der Klusile im mündlichen Test	64
5.4	Die Analyse der Akzentuierung	75
5.4.1	Die Identifizierung der betonten Silben und Wörter im Hörtest	75
5.4.2	Die Akzentuierung im mündlichen Test.....	77
5.5	Die Analyse der Intonation	82
5.5.1	Die Identifizierung der Intonation im Hörtest	83
5.5.2	Die Intonation im mündlichen Test.....	84
5.6	Das Schülerfeedback	89
5.6.1	Das Schülerfeedback: Teil 1	89
5.6.2	Das Schülerfeedback: Teil 2	93
5.7	Diskussion der Analyseergebnisse	101
6	Zusammenfassung und Ausblick.....	105
	Literaturverzeichnis	108
	Anhang 1: Das Antwortblatt für den Hörtest	
	Anhang 2: Die korrekten Antworten des Hörtests	
	Anhang 3: Der in den mündlichen Tests vorzulesende Text	
	Anhang 4: Die Anleitung für das freie Sprechen im Anfangstest	
	Anhang 5: Die Anleitung für das freie Sprechen im Schlusstest	
	Anhang 6: Der Diagnosebogen für die Rater-Bewertungen	
	Anhang 7: Der realisierte Plan und das Material für die Unterrichtseinheit 1	
	Anhang 8: Das Material für die Unterrichtseinheit 2	
	Anhang 9: Der Plan und das Material für die Unterrichtseinheit 3	
	Anhang 10: Der Plan und das Material für die Unterrichtseinheit 4	
	Anhang 11: Der Plan und das Material für die Unterrichtseinheit 5	
	Anhang 12: Der Fragebogen für das Schülerfeedback	

1 Einleitung

Aussprache und Intonation¹ machen einen zentralen Teil der Sprachkompetenz aus. Laut Dieling und Hirschfeld (2000: 22) gehört die Aussprache neben Grammatik und Wortschatz zu den drei wichtigsten Komponenten der Sprachkompetenz. Sie betonen, dass alle drei Komponenten von gleich großer Bedeutung sind. Obwohl die Bedeutung der Aussprache ohne Frage schwer wiegt, wird ihr oft im schulischen Fremdsprachenunterricht eine zu geringe Rolle zugewiesen. Nach dem Erscheinen des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik in den 1970er und 1980er Jahren sind die mündlichen Fertigkeiten im Unterricht mehr betont worden und seitdem ist die Bedeutung der mündlichen Sprachkompetenz, u.a. wegen der Globalisierung und der schnellen Entwicklung der Technologie, ständig gewachsen (vgl. Hall 2005: 13; Dieling & Hirschfeld 2000: 14), aber die Aussprache wird oft immer noch zu wenig betrachtet.

Dass die mündlichen und kommunikativen Fertigkeiten heute mehr geschätzt und im Unterricht betont werden, ist auch im neuen Rahmenlehrplan (*Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*) und in der Planung der neuen, auch die mündlichen Fertigkeiten testenden Abiturprüfungen zu sehen (Internetquelle 1). Da die Aussprache ein zentraler Teil der Mündlichkeit ist, sollte die gewachsene Rolle der Mündlichkeit im Unterricht auch bedeuten, dass die Aussprache ausführlicher betrachtet wird. Um dem neuen Lehrplan zu folgen und um die Schüler beim Üben der Aussprachefertigkeiten besser zu unterstützen, sollte im Unterricht mehr Zeit und Mühe in den Ausspracheunterricht investiert werden und eine entsprechende Methodik entwickelt werden.

Eine Möglichkeit, die oben beschriebenen Herausforderungen zu beantworten, ist die *Integration* der Aussprache in den Unterricht. Mit Integration ist gemeint, dass die Aussprache nicht nur in isolierten Übungen geübt wird obwohl diese auch, besonders in der Anfangsphase, von zentraler Bedeutung sind, sondern dass sie im Zusammenhang anderer sprachlicher Teilbereiche, wie Grammatik und Wortschatz, explizit, systematisch und möglichst vielseitig behandelt und hierin eingebettet wird und dadurch zum festen Teil des Unterrichts gemacht wird. Dies ermöglicht, dass sich die Lernenden des Zusammenhangs zwischen Aussprache und anderen sprachlichen Fertigkeiten bewusster werden und dass die Ausspracheübungen an das Leistungsniveau der Schüler angepasst werden können. Die Systematik ermöglicht auch die Automatisierung der Aussprache. Außerdem bietet die Integration eine Lösung für das Problem, mit dem viele Lehrer beschäftigt sind: es gibt nicht genug Zeit für die Stoffmenge, die im Unterricht behandelt werden sollte. Wenn die Aussprache im Zusammenhang anderer Teilbereiche geübt werden könnte, wäre es nicht nötig zusätzlich Zeit für die Ausspracheübungen zu finden.

¹ Von hier an wird in dieser Arbeit mit dem Begriff Aussprache sowohl die *Artikulation*, d.h. das Produzieren der Laute, als auch die *Intonation*, d.h. die Melodie, die Akzentuierung und der Rhythmus, gemeint (vgl. Dieling und Hirschfeld 2000, 12).

Meine Bachelorarbeit (Saarela, 2015) hat ergeben, dass es nicht nur wenig Ausspracheübungen in den Lehrwerken gibt, sondern auch, dass sie oft ausschließlich auf die Aussprache gerichtet sind, d.h. die Aussprache wird außerhalb von Kontexten isoliert geübt. Die für die Bachelorarbeit interviewten Lehrer erwähnten, dass sie die Aussprache mehr im Unterricht behandeln würden, wenn mehr Übungsmaterial zur Verfügung stehe. Jetzt müssten die Lehrer viel Material selbst schaffen, und oft gebe es nicht genug Zeit, Energie oder Vorstellungskraft für die Planung. Daher ist es äußerst wichtig, dass neue Ideen für den Unterricht entwickelt und ausprobiert werden, damit Lehrer in Zukunft über mehr Mittel für das vielseitige Behandeln der Aussprache verfügen.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, ein exemplarisches Unterrichtsmodell für die Integration der Aussprache zu erstellen und seine Verwendbarkeit zu überprüfen und somit finnischen Deutschlehrern Beispiele und Ideen für einen integrierten Ausspracheunterricht anzubieten. Mit dieser Arbeit wird sowohl auf den Bedarf an konkreten Ideen und Beispielen für die Realisierung des Aussprachetrainings im Deutschunterricht als auch auf die Herausforderungen des heutigen Schullebens und des Ausspracheunterrichts im Allgemeinen geantwortet. Es wird ein Unterrichtsversuch durchgeführt, in dem die Aussprache systematisch für ungefähr drei Wochen im Deutschunterricht einer finnischen gymnasialen Oberstufe integriert geübt wird. Die Forschungsfragen werden auf Basis meiner eigenen Beobachtungen, aber auch Aussprachetests und Schülerfeedbacks beantwortet.

Die Forschungsfragen lauten:

- Inwiefern eignet sich das exemplarische Unterrichtsmodell für die Integration der Aussprache in den DaF-Unterricht an einer finnischen gymnasialen Oberstufe?
 - Wie funktioniert das Unterrichtsmodell?
 - Halten die Schüler das Modell für nützlich?
 - Was ist gut bzw. schlecht am Modell?
- Werden die Aussprachefertigkeiten der Schüler durch bewusste und systematische Integration der Aussprache verbessert?
 - Werden artikulatorische und intonatorische Aspekte nach dem Unterrichtsversuch besser identifiziert?
 - Werden artikulatorische und intonatorische Aspekte nach dem Unterrichtsversuch besser produziert?

Zuerst wird im Kapitel 2 ein Überblick zur bisherigen Forschung im Bereich Ausspracheunterricht und Integration der Aussprache gegeben. Danach wird im Kapitel 3 die Bedeutung der guten Aussprachefertigkeiten diskutiert und dadurch begründet, warum es besonders wichtig ist, in den Ausspracheunterricht zu investieren. Außerdem werden für diese Arbeit relevante didaktische Aspekte präsentiert und das Erlernen der Aussprache als Prozess betrachtet. Materialerhebung und Analysemethoden werden im Kapitel 4 behandelt. Kapitel 5 umfasst die Analyse. Schließlich werden im Kapitel 6 eine Zusammenfassung und ein Ausblick darauf gegeben, wie finnische Deutschlehrer aus dieser Arbeit wirklich Nutzen ziehen können.

2 Stand der Forschung

Die Aussprache ist ein aktuelles Thema im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Es wurde festgestellt, dass obwohl die mündlichen Fertigkeiten schon seit langem wegen des kommunikativen Ansatzes im Unterricht ein zentraler Teil des Fremdsprachenunterrichts geworden sind (vgl. Hall 2005: 13), ist die Rolle der Aussprache im Unterricht gering geblieben. Lehrwerke sind heutzutage dahingehend besser als am Anfang der kommunikativen Phase, als dass die Aussprache zwar behandelt wird, aber die Mängel im phonetischen Bereich aufweisende Lehrerausbildung und die nur sehr vagen phonetischen Richtlinien der Lehrpläne eine große Herausforderung für die Ausspracheschulung (vgl. Hirschfeld 2011: 11) bilden. Sie resultieren in mangelhaften Fachkenntnissen und mangelhafter Methodik bei den Lehrenden. Die Lehrenden sind sich auch selbst dieser Mängel bewusst (vgl. Niebisch 2011: 53), was seinerseits Unsicherheiten und Vermeiden der Ausspracheschulung bei den Lehrenden verstärkt. Ein weiterer Aspekt ist auch der Zeitdruck, der schon in der Einleitung diskutiert wurde. Für meine Bachelorarbeit (2015) wurden vier finnische Deutschlehrer interviewt und in den Interviews ist vorgekommen, dass nicht nur der Zeitdruck, sondern auch – und vor allem – der Mangel an fertigem Material und neuen Ideen für ein großes Hindernis für die Realisierung eines vielseitigen und ausführlichen Ausspracheunterrichts gehalten wird. Es besteht also ein großer Bedarf an entsprechender Forschung und Entwicklung der Unterrichtsmethodik im Bereich der Aussprache. Lehrer brauchen konkrete Beispiele und Ideen, die in die Praxis des finnischen Fremdsprachenunterrichts umsetzbar sind, um den Ausspracheunterricht entwickeln zu können.

Früher ist in den meisten phonetischen Untersuchungen das Lernen einer fremden Aussprache auf der segmentalen Ebene untersucht worden, d.h. es sind Eigenschaften einzelner Laute betrachtet worden. Die Aussprache kann aber auch auf der suprasegmentalen Ebene erforscht werden. In solchen Studien können z.B. Betonung, Satzintonation oder Sprechtempo betrachtet werden. (Ullankojola & Anttila 2011: 181–182.) In neueren Studien ist sogar nachgewiesen worden, dass das Üben der suprasegmentalen Aspekte einen stärkeren Einfluss auf die Verständlichkeit des Sprechens hat als das Training der artikulatorischen Aspekte. Außerdem wird die gesamte Sprachkompetenz der Lernenden positiver bewertet, wenn die intonatorischen Fertigkeiten besser sind. (Vgl. Dahmen und Hirschfeld 2016: 5; Malwitz 2016: 19; Lintunen 2014: 183.) Viele Forscher schlagen deswegen vor, dass die Ausspracheschulung auf der suprasegmentalen Ebene begonnen werden sollte. Dies ist der Grund dafür, dass die suprasegmentalen Ebene auch in dieser Masterarbeit mit betrachtet wird, obwohl segmentale Aspekte im Vordergrund stehen.

Einen bedeutenden Aspekt beim Lernen einer neuen Aussprache bilden die Unterschiede sowie Ähnlichkeiten zwischen der Zielsprache und der Erstsprache, aber auch zwischen der Zielsprache und anderen Sprachen, die man gelernt hat. Um die Gründe für die Ausspracheabweichungen der Lernenden besser zu identifizieren und zu verstehen, kann und sollte die Zielsprache mit der Erstsprache – und mit anderen Sprachen – verglichen werden. Solche *kontrastive* Forschung war in Finnland besonders nach den

1950er Jahren populär. (Vgl. Wiik 1981: 196.) Zu dieser Zeit wurde Fehleranalyse häufig als die zentrale Methode verwendet. Es wurden verschiedene Fehler gesammelt und kategorisiert und hierfür dann mögliche Gründe gesucht. Es konnte herausgefunden werden, was z.B. für Finnen leicht und was schwierig ist. (Martin & Alanen 2011: 34.) Die Fehleranalyse wird heute nicht mehr so häufig favorisiert. Nun wird eher die Präzision der Sprache in verschiedenen sprachlichen Performanzen untersucht (Martin & Alanen 2011: 37–38). Auch in dieser Arbeit werden die Testleistungen der Schüler eher aus dem Blickwinkel der Verständlichkeit und der Progression bewertet. Beim Bewerten wird darauf geachtet, was an den Leistungen gut ist und was für Progression zu finden ist, anstatt Fehler zu suchen und zu analysieren.

Dass die Ausspracheschulung eine Herausforderung für die heutige Unterrichtspraxis darstellt und dass viel Forschung in diesem Bereich betrieben wird, ist daran zu sehen, dass Fachzeitschriften in den letzten Jahren Themenhefte über Aussprache publiziert haben. Von der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* erschien 2016 eine Ausgabe, deren Thema „Phonetik in der Unterrichtspraxis“ ist, und auch eine Ausgabe der Zeitschrift *Babylonia* wurde 2011 völlig dem Ausspracheunterricht gewidmet. Beide Themenhefte beinhalten zahlreiche Artikel über neueste Forschung in diesem Bereich, die konkrete Vorschläge für das Behandeln der Aussprache im Unterricht anbieten. In vielen Artikeln spielt gerade die Integration der Aussprache eine zentrale Rolle. Es werden die Vorteile der Integration im Gegensatz zu getrennten Ausspracheübungen betont und Ideen bezüglich der Realisierung der Integration präsentiert.

Auch in Finnland ist die Stellung der Aussprache bemerkt worden. An der Universität Helsinki hat im Herbst 2017 ein neues Projekt für die Entwicklung des Unterrichts der mündlichen Fertigkeiten (*Suullisen kielitaidon opetuksen kehittämishanke VÄISKI – Vuorovaikutus ja ääntäminen: suullisen kielitaidon opetuksen kehittämisspilotti*) begonnen. In diesem Projekt werden neue Vorgehensweisen sowohl für die einheimische als auch für internationale Lehrerausbildung und -fortbildung entwickelt, mit denen künftige aber auch schon ausgebildete Lehrer bessere Fertigkeiten bekommen werden, um die zentralen Teile der mündlichen Fertigkeiten, die Aussprache und die Kommunikation, im Unterricht zu behandeln. Die Fortbildung wird mithilfe von an Lehrkräfte gerichteten Umfragen und von im Laufe des Projekts zu organisierenden Kursen und Workshops geplant. (Internetquelle 2.) Laut der schon durchgeführten Umfragen finden nur 20 % der befragten Lehrer (n=85), dass sie genügend Information über das Lehren und Bewerten der mündlichen Fertigkeiten erhalten haben und sogar 64 % der Lehrer (n=175) würden gerne mehr über das Lehren der Aussprache zu lernen. Ein Lehrer kommentiert, dass er gern Aussprache beibringt, sagt aber auch, er benötige mehr Information zum Thema und konkrete Tipps für den Unterricht. Im Laufe des Projekts sind schon u.a. Workshops für Sprachlehrer, Kurse für sowohl Studierende als auch Lehrkraft sowie ein Seminar für Forscher im Bereich organisiert worden, und neue Kurse werden schon geplant. Mithilfe dieser Kurse und Workshops werden neue Ideen und Methoden für die Lehrer entwickelt und dadurch auf die Wünsche der befragten Lehrer geantwortet. (Vgl. Virkkunen & Ehrnrooth, 2019.) Es kann festgestellt werden, dass dieses Projekt der Universität Helsinki und diese Masterarbeit vieles gemeinsam haben, denn das Ziel beider Projekte ist es, Sprachlehrern Unterstützung und konkrete

Hilfe für das Planen und die Durchführung des Ausspracheunterrichts anzubieten. Der Unterschied besteht darin, dass während das VÄISKI-Projekt an alle Sprachlehrer gerichtet ist, wird in dieser Arbeit ausschließlich Deutschlehrer berücksichtigt. Außerdem liegt der Fokus dieser Arbeit nur auf der Aussprache, während im Projekt VÄISKI die Aussprache holistischer als Teil der mündlichen Kommunikation betrachtet wird.

Darüber hinaus wird die Aussprache in dieser Arbeit aus der Perspektive der Integration betrachtet. Es ist festgestellt worden, dass es wichtig sei, die Aussprache von Anfang an durch den ganzen Lehrgang in das Üben der anderen sprachlichen Teilbereiche zu integrieren, um die Lernenden beim Entwickeln ihrer Aussprachefertigkeiten zu unterstützen. (Major 1987; Pennington und Richards 1986; Pennington 1994; Yule und McDonald 1994, zitiert nach Chela-Flores 2001). Früher bestand das Problem, dass es kein klares Muster dafür gab, wie die Integration durchgeführt werden sollte. Zurzeit gibt es Handbücher für den Ausspracheunterricht (z.B. Dieling und Hirschfeld *Phonetik lehren und lernen* (2000) und Andreas Fischer *Deutsch lernen mit Rhythmus* (2006)), die die Integration der Aussprache als Unterrichtsmethode hervorheben und Übungstypologien präsentieren. Fischer entwickelte seine Typologie während seiner Tätigkeit als DaF-Lehrer in Frankreich, und das Werk von Dieling und Hirschfeld wurde mit Hilfe einer internationalen Zusammenarbeit zusammengestellt. Im finnischen Kontext ist die Integration der Aussprache im Deutschunterricht weniger untersucht worden, und es sind keine Übungstypologien explizit für den finnischen DaF-Unterricht entworfen worden. Da der integrierte Ausspracheunterricht von vielen Phonetikern empfohlen wird, ist es begründet, verschiedene Realisierungsmöglichkeiten der Integration im finnischen DaF-Unterricht zu untersuchen, um schließlich funktionierende Unterrichtsmodelle entwickeln zu können, die finnischen DaF-Lehrern und -Lernern behilflich sein können.

3 Aussprache im Unterricht

In diesem Kapitel wird das Lernen der Aussprache sowie die für diese Arbeit relevanten didaktischen Punkte des Ausspracheunterrichts behandelt. Das Aneignen der Aussprache einer fremden Sprache ist ein komplexer und langwieriger Prozess, was beim Planen der Ausspracheschulung berücksichtigt werden muss. Als erstes wird jedoch die kommunikative Bedeutung der Aussprache betrachtet und die ausbildungspolitische Situation in Finnland erläutert, indem die Rolle der Aussprache in Lehrwerken und im Lehrplan diskutiert wird. Danach wird das Lernen der Aussprache als Prozess betrachtet und Überlegungen zur Wahl der relevanten Lerninhalte präsentiert. In den letzten zwei Unterkapiteln wird auf die Übungstypologie der Ausspracheschulung eingegangen und die Integration als Annäherungsweise näher betrachtet.

3.1 Bedeutung der Aussprache

Die Sprache kann in verschiedene Bereiche eingeteilt werden, deren gleichzeitige Beherrschung die Fähigkeit bildet, die Sprache zu benutzen. Laut Dieling und Hirschfeld

(2000: 22) sind Grammatik, Wortschatz und Aussprache die für die Sprachkenntnisse wichtigsten Komponenten. Sie beschreiben diese drei Bereiche als „Säulen“, die zusammen ein „Dach“, hier die Sprache, tragen. Jede Säule sei für die Balance des Dachs gleichermaßen wichtig. Diese Metapher illustriert gut, wie jeder Bereich, auch die Aussprache, ebenso häufig gebraucht wird, um eine sichere Sprachkompetenz entwickeln zu können.

Wie schon früher in dieser Arbeit erwähnt wurde, werden Grammatik und Wortschatz im schulischen Deutschunterricht oft stark betont, während die Bedeutung der Aussprache unterschätzt wird, obwohl der Unterricht seit den 70er Jahren von der kommunikativen Didaktik geprägt wird. Das Ziel im kommunikativen Sprachunterricht ist es, die kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden in der Zielsprache zu entwickeln (Harjanne und Tella 2008: 744). Um die Lernenden zur mündlichen Kommunikation zu ermuntern, wird oft betont, dass es nicht relevant ist, ob z.B. Aussprachefehler vorkommen, sondern dass die Hauptsache ist, dass man verstanden wird und dass man in einer zielsprachigen Kommunikationssituation zurechtkommt. Auf der einen Seite ist dies verständlich und auch plausibel, denn das Verstehen und das Verstandenwerden verlangen keine fehlerfreie Aussprache oder völlig korrekte Grammatik. Auf der anderen Seite resultiert diese Tendenz aber oft in Vernachlässigung der Aussprache, obwohl die Aussprache eigentlich größtenteils die Basis für die mündliche Kommunikation bildet und die Verständlichkeit beeinflussen kann.

Eine gute Aussprache ist sehr wichtig für eine gelungene Kommunikation. Wenn man über eine sehr abweichende Aussprache im Deutschen verfügt, entsteht die Gefahr, dass man falsch oder im schlimmsten Fall gar nicht von den Muttersprachlern verstanden wird (Hall et al. 2005: 14). Außerdem wird es problematisch, andere zu verstehen, wenn man Abweichungen in der Aussprache hat. Inhaltliche Informationen können völlig oder teils unklar bleiben, was unerwünschte Konsequenzen haben kann (Dieling & Hirschfeld 2000: 15). Mit jeder kommunikativen Äußerung wird nach einer bestimmten Wirkung gestrebt. Ausspracheabweichungen können das Erreichen des erwünschten Ziels verhindern oder unabsichtlich ausgelösten Wirkungen hervorrufen, die den Fortgang der Kommunikationssituation stören (Reinke 2007: 2, zitiert nach Paul 2013: 5). Wenn die Aussprache sehr abweichend ist, ist es möglich, dass der Zuhörer das Gehörte in solchem Ausmaß prozessieren muss, dass er sich gar nicht auf den Inhalt konzentrieren kann und daher die Nachricht der Äußerung nicht verinnerlichen kann. (Lintunen 2014: 167.)

Es kann sein, dass nur ein Wort wegen Ausspracheabweichungen gar nicht oder falsch verstanden wird, und in einem solchen Fall kann der Zuhörer oft das Wort aus dem Kontext erschließen. Wenn aber mehrere Wörter falsch ausgesprochen werden, kann es unmöglich sein, den Inhalt aus dem Gehörten abzuleiten. Auch eine für die Zielsprache nicht typische Intonation kann Missverständnisse oder andere Probleme für den Verlauf des Gesprächs verursachen, z.B. wenn eine Frage mit einer falschen Intonation gestellt wird oder, wenn man das Aufhören bzw. das Fortsetzen des Sprechakts nicht durch die Intonation signalisieren kann.

Auch wenn das gegenseitige Verstehen in einer Kommunikationssituation durch die Ausspracheabweichungen nicht gestört wird, beeinflusst die Sprachbeherrschung den Eindruck, den Muttersprachler vom Ausländer bekommen (Hall et al. 2005: 14). Der Einfluss ist nicht unbedingt negativ, aber der Eindruck ist auch nicht unbedingt derjenige, den der Sprecher geben möchte (Reinke 2011: 78). Die ganze Sprachkompetenz des Sprechers wird manchmal aufgrund der Aussprache bewertet: wenn es zwei Personen gibt, die gleiche grammatische und lexikalische Fertigkeiten aufweisen, kann es sein, dass die ganze Sprachkompetenz desjenigen, der die Aussprache besser beherrscht, als höher geschätzt wird (Lintunen 2014: 167). Wenn es nicht mehr nur um ein *transaktionales* Gespräch (d.h. die Sprache wird benutzt, um eine Angelegenheit zu erledigen), sondern um *interaktionales* Gespräch geht (d.h. es wird nach Akzeptanz des Gesprächspartners gesucht), spielen die Aussprachefertigkeiten eine zentrale Rolle (Dalton & Seidlhofer: 1994, 10). Für den Eindruck, den andere vom Sprecher bekommen, ist gerade die Aussprache von den sprachlichen Teilbereichen am bedeutendsten, weil sie bei jedem Wort und jeder Äußerung präsent ist. Die Aussprache kann nicht vermieden und umschrieben werden, so wie Wörter und grammatische Konstruktionen können, wenn die Beherrschung unsicher ist. (Hall et al. 2005: 14.) Darüber hinaus können Ausspracheabweichungen sogar Probleme in der Grammatik hervorrufen (Kara 2011: 29).

Außer der Tatsache, dass sich fehlende Fertigkeiten in der Aussprache auf andere auswirken – und auch wenn dies nicht geschieht – können sie auch einen Einfluss auf die Einstellungen haben, die der Lernende von sich selbst hat. Der Lernende kann wegen Ausspracheabweichungen in peinliche Situationen geraten, die zu Unsicherheiten oder Sprechhemmungen führen können. (Dieling & Hirschfeld 2000: 16.) Dies kann sich zu einem Teufelskreis entwickeln. Wenn man unsicher ist, beginnt man sein eigenes Sprechen mehr zu anzuzweifeln, was seinerseits oft die Anzahl der auftretenden Fehler steigert. In einem solchen Fall sind Sprechhemmungen kein überraschendes Resultat. Das Vermeiden des Sprechens in der fremden Sprache bedeutet aber, dass es weniger Chancen für das Entwickeln eigener Aussprachefertigkeiten gibt. Marks (2011: 65) stellt fest, dass gerade die Aussprache einen enormen Einfluss auf das Selbstvertrauen des Lernenden hat und dass die Lernenden daher oft das Verbessern der Aussprache für wichtig halten und mehr Zeit dafür im Unterricht verwenden möchten.

Außer Problemen mit der eigenen Sprachproduktion, können mangelnde phonetische Fertigkeiten in der Zielsprache auch die perzeptiven Sprachfertigkeiten des Lernenden, d.h. das Vermögen, das Sprechen anderer wahrzunehmen und zu verstehen, negativ beeinflussen. Besonders solche phonetischen Charakteristika der Zielsprache, die in der Erstsprache des Lernenden anders produziert werden oder gar nicht zu finden sind, bereiten Schwierigkeiten bei der Perzeption. Wenn bestimmte unterscheidende Merkmale der Aussprache in der Erstsprache nicht zu finden sind, werden sie oft auch in der Fremdsprache falsch oder gar nicht wahrgenommen. Dies kann das Verstehen der Fremdsprache erheblich erschweren. (Marks, 2011: 64.) Das Hörverständnis wie auch das Vermögen, verständlich zu sprechen, basieren auf den phonetischen Fertigkeiten, d.h. um kommunizieren zu können, müssen die phonetischen Grundlagen beherrscht

werden (Hirschfeld 2011: 10–13). Dies betrifft sowohl die auditiven phonetischen Fertigkeiten als auch die artikulatorischen (vgl. GeR, Kap. 4.5, 93; zitiert nach Hirschfeld 2011: 12).

3.2 Aussprache im Rahmenlehrplan und in Lehrwerken

In Finnland werden die Lernziele, die Lerninhalte und die für den Unterricht zentralen Themenbereiche vom finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen im nationalen Rahmenlehrplan festgelegt. Es werden eigene Lehrpläne für die finnische Gesamtschule und für die gymnasiale Oberstufe zusammengestellt. Nach diesen gemeinsamen Kriterien und Richtlinien werden noch regionale und schulspezifische Lehrpläne zusammengestellt, in denen die Teil- und Feinziele des Unterrichts genannt werden. (Vgl. Pasanen 2007: 41; Paul 2013: 57.) Die Rahmenlehrpläne werden ungefähr einmal in zehn Jahren grundlegend reformiert und die neueste Ausgabe des Lehrplans wurde für die gymnasiale Oberstufe (*Lukion opetussuunnitelman perusteet*²) 2015 und für die Gesamtschule (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*) 2014 veröffentlicht. Die neuen Lehrpläne werden ab August 2016 in die Praxis umgesetzt (Internetquelle 3). Weil es sich in dieser Arbeit in erster Linie um den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe handelt, wird der Fokus hier auf den neuen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe gelegt.

Im Lehrplan werden Lernende als aktive, zielbewusste und selbstständige Akteure gesehen, die neues Wissen in Interaktion mit anderen Lernenden und mit der Lehrkraft in verschiedenen Umgebungen selbst aufbauen. Das Lernen sollte multimodal und kontextbezogen sein. Die Lehrkraft sollte den Lernenden helfen, Zusammenhänge zwischen Wissensbereichen und Können zu bemerken und das Gelernte in neuen Situationen in die Praxis umzusetzen. (LOPS 2015: 14.) Dies kann auch beim Lehren der Aussprache berücksichtigt werden, indem die Aussprache in den Unterricht integriert wird. Dadurch kann die Aussprache kontextbezogen behandelt werden und Aufmerksamkeit auf die Zusammenhänge zwischen Aussprache und anderen sprachlichen Teilbereichen gerichtet werden.

Im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe werden keine klaren und strikten Anweisungen oder festgestellte Listen dafür gegeben, in welcher Reihenfolge verschiedene sprachliche Elemente im Unterricht behandelt werden sollten. Es handelt sich vielmehr um großzügige Richtlinien zur Priorisierung von Themenbereichen und von benötigten Fertigkeiten der Schüler nach den einzelnen Kursen. Lernziele bezüglich der Aussprache werden im Rahmenlehrplan nur einmal explizit dort behandelt, wo sie in den Lerninhaltsbeschreibungen für die B2- und B3-Sprachen³ erwähnt werden. Es wird festgestellt, dass von Anfang an Aufmerksamkeit auf gute Aussprachegewohnheiten gerichtet wird (LOPS 2015: 115–117). Auch Dieling und Hirschfeld (2000: 22) stellen fest, dass es im Unterricht oft an klaren Lernzielen im Bereich Aussprache fehlt, was die Realisierung der Ausspracheschulung erschwert.

² Von hier an wird in dieser Arbeit die Abkürzung „LOPS 2015“ verwendet.

³ Mit einer B2-Sprache wird die Fremdsprache gemeint, deren Lernen in der achten Klasse der Gemeinschaftsschule angefangen wird. Das Lernen einer B3-Sprache wird dagegen erst in der gymnasialen Oberstufe angefangen.

Mündliche Kommunikation wird im Rahmenlehrplan durch den ganzen Lehrgang betont, aber schriftliche Kommunikation gewinnt im Verlauf des Lernens langsam mehr Bedeutung. In den grundlegenden Zielen und Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht wird auch festgestellt, dass der Unterricht auf einer umfassenden Textvorstellung basiert. Dies bedeutet, dass nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Produkte, d.h. beim Sprechen produzierte Sprache, als Text und als gleich wichtig gesehen werden. (LOPS 2015: 107.) Weil die Aussprache ein Teil der Mündlichkeit ist, kann behauptet werden, dass die Aussprache nicht unbeachtet bleibt, sondern dass darauf sogar mehrmals implizit hingewiesen wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass mündliche Kommunikation laut dem Rahmenlehrplan eine bedeutende Rolle im Deutschunterricht spielt. Die Aussprache kann als Teil der Mündlichkeit betrachtet werden, aber explizit wird sie im Lehrplan kaum erwähnt. Der Lehrplan legt den thematischen Inhalt in Lehrwerken fest und die Lehrwerke steuern stark den Unterricht. Dies bedeutet, dass das Fehlen der Lernziele im Bereich Aussprache im Lehrplan im Mangel an Material in Lehrwerken resultiert, was oft eine Vernachlässigung der Aussprache im Unterricht verursacht. (Vgl. Krumm et al. 2010: 1215.) Deswegen kann argumentiert werden, dass es Bedarf an kreativen Mitteln fürs Üben der Aussprache gibt.

3.3 Lernen der Aussprache als Prozess

Das Erreichen einer guten Aussprache und das Prozessieren der Aussprache ist ein komplizierter Prozess, der in verschiedenen Phasen verläuft. Laut Lintunen (2014: 173–174) umfasst der Prozess zweierlei Phasen: die *kognitive* und die *motorische Phase*. In der kognitiven Phase geht es darum, dass die Lernenden verstehen, wie ein Laut produziert wird, während in der motorischen Phase das eigentliche Produzieren geübt wird. Die Bewältigung der motorischen Phase setzt voraus, dass die kognitiven Fertigkeiten zuerst erreicht worden sind. Beim kognitiven Prozessieren muss zuerst die vorliegende Sprache identifiziert werden. Danach können die sprachspezifischen Graphem-Phonem-Entsprechungen wahrgenommen und in die Praxis umgesetzt werden. Außer den rein kognitiven Phasen müssen noch die motorischen Handlungen verstanden werden, bevor die eigentliche Motorik möglich ist. D.h. man muss wissen, was man tun sollte, um den gewollten Output zu produzieren. Die letzte Phase, die Motorik, verlangt viel Übung, genauso wie andere motorische Handlungen, wie z.B. Fahrradfahren.

Außer der Einteilung in die kognitive und die motorische Phase, kann das Üben der Aussprache auch als ein Prozess gesehen werden, der aus zwei Ebenen besteht. Diese Ebenen sind die *rezeptive* und die *produktive Ebene*. Mit rezeptiven Fähigkeiten werden solche Fähigkeiten gemeint, die mit dem Hören zusammenhängen, d.h. die Identifikation und Differenzierung der phonetischen Phänomene. Produktive Fähigkeiten dagegen beziehen sich auf das Sprechen, d.h. auf die Produktion der Phänomene. Um die Phänomene selber produzieren zu können, müssen die Lernenden ihre rezeptiven Fähigkeiten entwickelt haben, d.h. sie müssen zuerst korrekt hören können, um selber korrekt auszusprechen. Dies bedeutet, dass die Aussprache auch im Unterricht zuerst

auf der rezeptiven Ebene geübt werden sollte, bevor auf die produktive Ebene eingegangen wird. (Lintunen 2014: 182.)

Am Anfang des Lehrgangs wird auf die Aussprache oft viel Aufmerksamkeit gerichtet: die Lehrwerke beinhalten Ausspracheanleitungen und -übungen und die Lehrkraft konzentriert sich auf die Aussprache der Schüler. In späteren Kursen scheint die Aussprache jedoch an Bedeutung zu verlieren und manchmal wird sie sogar völlig vergessen, obwohl das Aneignen der zielsprachlichen Aussprache ein kontinuierlicher und kumulativer Prozess ist. Dies konnte ich auch in der Lehrwerkanalyse im Rahmen meiner Bachelorarbeit (2015) feststellen. In den analysierten Lehrwerken wird die Aussprache nach den ersten zwei Kursen nur sehr selten in den Übungen explizit berücksichtigt. Wegen der zentralen, den Unterricht steuernden Rolle der Lehrwerke kann dies einen deutlichen Einfluss auf den Inhalt des Unterrichts haben. Entweder sollte die Aussprache also in den Lehrwerken öfter vorkommen oder Lehrer sollten in der Lage sein, sich mehr von den Lehrwerken zu lösen und andere Materialien zu finden.

Die Vernachlässigung der Aussprache nach den ersten Kursen kann zur *Fossilisation* der Aussprache führen, d.h. die Aussprache stagniert auf dem Niveau, das während der ersten Kurse erhalten worden ist. Die möglichen Abweichungen werden fester und automatisierter und es wird ständig schwieriger, sie aufzuarbeiten. (Lintunen 2014: 173.) Deswegen ist es äußerst wichtig, dass die Aussprache regelmäßig durch den ganzen Lehrgang geübt wird. Die Schwierigkeit, die Aussprache zu entwickeln, liegt laut Dalton & Seidlhofer (1994: 8) auch darin, dass die eigene Sprechart besonders bei älteren Lernenden sehr eng mit der eigenen Identität zusammenhängt. Laut Lintunen (2014: 184) muss deswegen das Feedback bezüglich der Aussprache auch sehr rücksichtsvoll gegeben werden. Um die Kontinuität des Prozesses zu unterstützen, sollte man, statt die Fehler zu betonen, die Lernenden bewusster auf die korrekte Aussprache hinweisen.

Es ist natürlich äußerst wichtig, dass die Lernenden sich sofort am Anfang des Lernens mit dem Lautsystem und der Intonation der fremden Sprache vertraut machen. Genauso wichtig wäre jedoch, die erworbenen Fähigkeiten aufrechtzuerhalten und bewusst weiterzuentwickeln. Selten kann eine natürliche und für die Zielsprache typische Aussprache während der ersten Kurse erreicht werden, denn die Lernenden brauchen mehr Zeit und explizites Üben, um sich an den fremden Klang zu gewöhnen. Einige Lernende sind eventuell in der Lage, ihr Aussprachevermögen selbstständig mit Hilfe rein impliziten Inputs zu entwickeln, aber die meisten brauchen explizite Unterstützung und viel Übung dabei (Dieling & Hirschfeld 2000: 35). Beim Erlernen der Erstsprache wird eine bestimmte artikulatorische Ausstattung erworben: man lernt, die Sprechorgane auf einer bestimmten Weise zu positionieren und zu bewegen, um die artikulatorischen Einheiten der Erstsprache automatisch zu produzieren. Die Aussprache einer fremden Sprache verlangt dagegen eine für den Lernenden ungewöhnliche Verwendung der Sprechorgane, die den meisten Lernenden nach der Kindheit sehr schwierig zu lernen ist (Marks 2011: 64).

3.4 Die relevanten Lerninhalte

Bevor genauer auf die Lerninhalte des Unterrichts eingegangen werden kann, muss entschieden werden, welche Variation der Zielsprache als Modell ausgewählt wird, und wie das Ziel des Unterrichts im Vergleich zum Modell aussieht. Mit dem Modell wird also die Variation gemeint, die als das hauptsächliche Muster für die Schüler dient und woran die Schüler sich beim Aussprechen zu orientieren versuchen. Mit dem Ziel dagegen wird das realistische Niveau gemeint, wonach die Schüler streben. Das Modell ist für jeden Schüler dasselbe, aber das Ziel kann für jeden Schüler je nach den individuellen Fertigkeiten einzeln bestimmt werden. (Lintunen 2014: 167–168.)

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Kap. 5.2.1.4: 117; zitiert nach Hirschfeld 2011: 13) wird die Aussprache in folgende Themenbereiche eingeteilt:

- Phoneme und ihre Allophone
- die distinktiven Merkmale der Phoneme
- die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (z.B. Wortakzent)
- Prosodie (z.B. Intonation und Satzakzent)
- phonetische Reduktion (z.B. Vokalabschwächung und Assimilation)

Für jede Gruppe und sogar für jeden Schüler werden die relevantesten Themen einzeln bestimmt. Die Lehrkraft soll also darüber gründlich reflektieren, welche Aspekte für die jeweilige Gruppe am relevantesten wären. Beispielsweise sollten die Schüler das Phonemsystem und die Grundlagen der Akzentuierung in der jeweiligen Sprache einigermaßen beherrschen, bevor die phonetische Reduktion aufgegriffen wird.

Beim Auswählen der Lerninhalte und bei der Bestimmung der Progression, in der die Lerninhalte im Unterricht behandelt werden, müssen zumindest zwei wichtige Entscheidungen getroffen werden. Es muss darüber nachgedacht werden, ob das Lernen von artikulatorischen oder intonatorischen Aspekten begonnen wird und was die zentralen phonetischen Aspekte für die jeweilige Gruppe sind. Meistens ist es nicht sinnvoll, nur der einen oder der anderen Annäherungsweise zu folgen, denn die Situationen im Klassenzimmer ändern sich die ganze Zeit, aber einige grundlegende Richtlinien erleichtern das Planen des Unterrichts.

In Hinsicht darauf, ob einzelne Laute oder die Intonation als Ausgangspunkt dienen sollen, stellen Dalton und Seidlhofer (1994: 69–70) fest, dass es Bedarf für beides gibt. Welches der jeweiligen Lerngruppe besser passt, hängt u.a. davon ab, was für Lernziele die Lernenden haben und in welcher Phase des Lernprozesses sie sich befinden. Die Annäherungsweise, in der einzelne Laute zuerst behandelt werden und erst danach auf die Intonation eingegangen wird, beschreiben Dalton und Seidlhofer mit dem Begriff *bottom-up*. Bei der anderen Alternative, im *top-down-Modell*, wird die Aussprache aus einem solchen Blickwinkel betrachtet, der besser zur Didaktik des heutigen Sprachunterrichts passt, d.h. die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden wird betont. Dies bedeutet, dass die Intonation als Grundlage gesehen wird, weil sie eine zentrale Rolle fürs Gelingen einer natürlichen Kommunikation spielt, und einzelne Laute werden eher je nach Bedarf berücksichtigt.

Dalton und Seidlhofer (1994: 70–71) nennen auch einen weiteren zweidimensionalen Aspekt, der die Wahl der zu übenden phonetischen Phänomene stark beeinflusst. Es ist demzufolge möglich, die Lerninhalte entweder nach der Herkunftssprache der Lernenden oder nach dem Charakter der Zielsprache auszusuchen. Die Herkunft der Lernenden zu betrachten bedeutet, dass solche Aspekte im Unterricht hervorgehoben werden, die der Lernenden wegen der Herkunftssprache Schwierigkeiten bereiten. Die Erstsprache sowie auch andere früher gelernten Sprachen beeinflussen nämlich stark das, welche Charakteristika der neuen Fremdsprache von den Lernenden als schwierig erlebt werden, denn beim Erwerben der Erstsprache werden bestimmte Perzeptionsstrategien entwickelt, mithilfe denen auch später Fremdsprachen wahrgenommen werden (Hirschfeld 2011: 3, 13).

Diese Annäherungsweise funktioniert besonders gut mit solchen Lerngruppen, in der alle oder fast alle Lernende dieselbe Muttersprache haben, denn dann ist die Interferenz der Muttersprache bei den Lernenden ähnlich. Wenn die Lernenden dazu noch einen gleichen Hintergrund mit Fremdsprachenlernen haben, lohnt es sich besonders, den sprachlichen Hintergrund im Unterricht zu berücksichtigen. In Finnland sind beispielsweise die Schüler diesbezüglich oft sehr homogen. Laut SUKOL (Finnischer Sprachlehrerverband) wählten 2012 fast 90,5 % der Schüler English als die sog. A1-Sprache, d.h. als die erste Fremdsprache. Als nächste Sprache kommt meistens Schwedisch. (Internetquelle 4). Es kann also vermutet werden, dass die Interferenz anderer Sprachen bei den finnischen Schülern sehr ähnlich ist.

Wenn dagegen der Unterricht nach dem anderen von Dalton und Seidlhofer genannten Prinzip geplant wird, stehen solche phonetischen Aspekte im Mittelpunkt, die für die Kommunikation in der Zielsprache charakteristisch und besonders wichtig sind. Diese Annäherungsweise ist wahrscheinlich nützlicher, wenn es Variationen im sprachlichen Repertoire der Schüler gibt.

Lintunen (2014: 185) erwähnt noch eine weitere Kategorisierungsmöglichkeit der Ausspracheprobleme nach Martha Pennington. Diese Kategorisierung kann auch als eine Richtlinie für das Auswählen der jeweils relevanten Unterrichtsinhalte dienen. Nach dieser Klassifizierung gibt es vier Typen der Ausspracheprobleme: 1) Probleme, die am häufigsten sind und die Verständlichkeit am meisten beeinflussen, 2) Probleme, die am einfachsten zu überwinden werden können und deren Lösen daher am meisten die sprachliche Kompetenz verbessert, 3) Probleme, deren Behandeln den Lernenden selbst nötig zu sein scheint und 4) Probleme mit Wörtern von solchen thematischen Bereichen, die für soziale, akademische oder berufliche Bedürfnisse des Lernenden wichtig sind.

3.5 Zur Übungstypologie des Ausspracheunterrichts

Wie schon früher in dieser Arbeit erwähnt worden ist, ist es für die meisten Lernenden beim Lernen einer Zweit- oder Drittsprache nicht ausreichend, ein Aussprachemuster nachzusprechen. Wie gut das Muster auch sein mag, hilft es nicht, wenn die Lernenden nicht in der Lage sind, die zentralen phonetischen Eigenschaften der Laute zu identifizieren und sich zu merken. Auch wenn sie dies tun könnten, fiel das Imitieren den

meisten trotzdem sehr schwer – wenn es nicht vielleicht sogar unmöglich wird. Deswegen ist es wichtig, dass die Aussprache genauso explizit geübt wird wie z.B. die Grammatik. Die Ausspracheregeln und -konventionen sollen genauso bewusst behandelt werden wie die Grammatikregeln. (Vgl. Dalton und Seidlhofer 1994: 67.)

Dieling und Hirschfeld (2000: 47 ff.) stellen in ihrem Werk *Phonetik lehren und lernen* eine ausführliche Übungstypologie vor, in der sie die Mittel, die für den Ausspracheunterricht zur Verfügung stehen, nach einer systematischen Einteilung präsentieren. Sie unterscheiden in ihrer Präsentation Hör- und Sprechübungen voneinander, aber stellen gleichzeitig fest, dass diese zwei Übungskategorien in der Realität eng miteinander verknüpft sind, denn die beiden Fähigkeiten sind auch im Sprachgebrauch voneinander abhängig. Sie teilen beide Übungskategorien in weitere Unterkategorien, die verschiedene Übungstypen beinhalten. Die Einteilung zeigt eine mögliche Vorstellung davon, in welcher Reihenfolge bestimmte Übungstypen im Unterricht vorkommen können, um den Ausspracheunterricht für die Lernenden möglichst nützlich und logisch zu machen. Die zentralen Punkte der Kategorisierung von Dieling und Hirschfeld werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

Erstens werden sowohl Hör- als auch Sprechübungen in *vorbereitenden* und *angewandten* Übungen eingeteilt. Die Idee ist, mit den vorbereitenden Übungen anzufangen. Sie sollten, wie schon am Begriff zu sehen ist, die Lernenden auf fortgeschrittenes Üben, d.h. auf angewandte Übungen, und schließlich auch auf das Verstehen des Gehörten und auf freies Sprechen, vorbereiten.

Bei den vorbereitenden Hörübungen handelt es sich um die Grundlagen des *phonologischen* und *phonetischen Hörens*, die man gewissermaßen beherrschen sollte, bevor das *verstehende Hören* möglich ist. Das phonologische Hören bedeutet solches Hören, bei dem Phoneme identifiziert und voneinander differenziert werden und dadurch Bedeutungsunterschiede zwischen Wörtern erkannt werden. Beim phonetischen Hören dagegen beschäftigt man sich genauer mit den phonetischen Merkmalen bei einzelnen Lauten.

Dieling und Hirschfeld teilen die vorbereitenden Hörübungen in drei Übungstypen ein: *Eintauchübungen*, *Diskriminierungsübungen* und *Identifizierungsübungen*. Mit den Eintauchübungen werden solche Übungen gemeint, mit denen die Lernenden sich mit neuen phonetischen Aspekten vertraut machen können. Solche Übungen können sofort am Anfang des Lernprozesses durchgeführt werden, damit die Lernenden einen ersten Eindruck vom Klang der neuen fremden Sprache bekommen. Sie können aber auch in späteren Phasen benutzt werden, z.B. als erste, einführende Übungen, wenn ein neues phonetisches Phänomen behandelt wird. Bei Diskriminierungs- und Identifizierungsübungen wird schon genauer mit einzelnen phonetischen Elementen gearbeitet. Diskriminierungsübungen zielen darauf, dass die Lernenden sich die Fähigkeit bilden, Laute voneinander zu unterscheiden. Solche Übungen sind z.B. Aufgaben, in denen die Lernenden sich Minimalpaare anhören und versuchen, die beteiligten Wörter voneinander zu unterscheiden. Diese Fähigkeit kann mithilfe einer ähnlichen Aufgabe getestet werden: die Lernenden hören ein Wort, und sie sollen auf der Basis des Gehörten das korrekte Wort aus einem Minimalpaar auswählen können. Wenn die Lernenden in der Lage

sind, die Differenzierung zwischen bestimmten Lauten und Klängen zu machen, kann noch ein weiterer Schritt gemacht werden und auf Identifizierungsübungen eingegangen werden, in denen die Laute wiedererkannt werden sollen. Ein Beispiel von einer solchen Übung ist eine Aufgabe, in der die Lernenden einzelne Wörter hören, und bei jedem Wort identifizieren sollen, ob es Laut X, Y oder Z enthält. Eine andere Variation wäre eine Übung, in der die Lernenden auf einer Liste solche Wörter markieren, in denen sie Laut X hören.

Die angewandten Hörübungen sind komplexer als die vorbereitenden Übungen. Sie sind kontextualisiert und führen die Lernenden schon in die Richtung solcher Hörübungen, in denen es sich mehr um den Inhalt handelt als um reine phonetische Aspekte. Es kann um Übungen gehen, in denen die in den vorbereitenden Übungen behandelten phonetischen Themen tiefer geübt werden aber auch um Übungen, in denen das Hörverstehen schon mehr präsent ist. Als Beispiele nennen Dieling und Hirschfeld kleine Diktate oder sogar längere Textabschnitte oder Musikstücke, mit Hilfe deren bestimmte phonetische Themen trainiert werden können.

Für die Sprechübungen schlagen Dieling und Hirschfeld also eine gleiche Einteilung wie bei den Hörübungen vor. Die vorbereitenden und die angewandten Sprechübungen haben einigermaßen gleiche Funktionen als respektive Kategorien der Hörübungen. Das Ziel der Teilung und der kleinen Schwierigkeitssteigerungen zwischen verschiedenen nacheinander folgenden Übungstypen ist, die Lernenden schrittweise für freies Sprechen vorzubereiten.

In den vorbereitenden Übungen wird von *einfachen Nachsprechübungen* durch ein Grad schwierigeren *kaschierten Nachsprechübungen* letztendlich zu eigener Produktivität gegangen. Das einfache Nachsprechen kann entweder individuell oder im Chor und diachron oder synchron gemacht werden und es geht um reines Wiederholen des Gehörten, wogegen in den kaschierten Übungen schon gedrillt und variiert wird. Kaschierte Nachsprechübungen können beispielsweise aus einfachen Frage-Antwort-Sequenzen bestehen, in denen ein bestimmter Teil der Frage, der jeweils zu üben ist, in der Antwort wiederholt wird. (Z.B: Was hast du heute gegessen? Schweinefleisch? – Ja, ich habe heute Schweinefleisch gegessen.) Auf dieser Weise wiederholt man nicht nur das, was man gerade hörte, sondern man wiederholt das, was geübt werden sollte, aber muss trotzdem die Antwort dem Kontext anpassen. In den *produktiven Übungen* wird von den Lernenden schon erwartet, dass sie das Gelernte in einfachen Kontexten selbst verwenden können. Solche Übungen verlangen Konzentration auf mehreren Ebenen als nur auf die Aussprache, was den Schwierigkeitsgrad erhöht und die Situation näher zum freien Sprechen bringt. Produktive Übungen können z.B. Dialoge sein, in denen der Lernende Wörter mit anderen ersetzen soll.

In den angewandten Sprechübungen liegt der Schwerpunkt immer noch auf der Aussprache, aber die Aufmerksamkeit wird die ganze Zeit mehr auf andere Aspekte gerichtet und die Komplexität der Übungen wächst. Hier nennen Dieling und Hirschfeld *Vorlesen* und *freies Sprechen* als Übungstypen. Vorlesen ist eine besonders gute aber auch anspruchsvolle Übungsform, denn dabei werden die Prozesse, die beim Hören, Spre-

chen, Lesen und Schreiben getrennt gebraucht werden, gleichzeitig aktiv (Vorderwülbecke 1992: 133). Beim Vorlesen kann der Schwierigkeitsgrad durch die Wahl des Textes beeinflusst werden: es ist meistens einfacher, eigene Texte als fremde Texte vorzulesen. Ein vorzulesender Text bietet zahlreiche Möglichkeiten fürs Üben der Aussprache aber auch fürs Kontrollieren der angeeigneten phonetischen Fertigkeiten. Auch das freie Sprechen verlangt Aufmerksamkeit auf viele andere Bereiche als nur Aussprache, denn dabei müssen die Lernenden auch grammatische Konstruktionen selbst bauen und die richtigen Wörter aussuchen.

Die Übungstypologie von Dieling und Hirschfeld wurde hier präsentiert, weil es weit verbreitet ist und meiner Meinung nach eine praktische Einteilung und einen logischen Blickwinkel auf die Progression der Aussprachefertigkeiten bietet. Es wird dabei deutlich veranschaulicht, wie und wann verschiedene Übungstypen am besten in den Unterricht eingesetzt werden können. Außerdem ist die Vielfalt der Übungstypen groß, was äußerst wichtig ist, denn unterschiedliche Menschen, die unterschiedliche Lernerstypen repräsentieren, von unterschiedlichen Übungen profitieren (Lintunen 2014: 184). Außerdem bleiben die Lernenden motivierter, wenn die Übungen Variation aufweisen (Hirschfeld 2011: 15).

Dieling und Hirschfeld (2000), sowie viele andere in dieser Arbeit zitierten Autoren, heben auch die Rolle der Kontrastivität im Ausspracheunterricht hervor. Kontrastivität kann in Unterricht zu unterschiedlichen Zwecken genutzt werden. Einerseits kann sie zur Veranschaulichung von Unterschieden zwischen der Erstsprache oder anderen früher gelernten Fremdsprachen und der neuen Fremdsprache verwendet werden. Andererseits dient sie auch dem Betonen von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen. Eine schöne Weise, Unterschiede zwischen den phonetischen Systemen von zwei Sprachen zu verdeutlichen, ist es, Eigennamen zu vergleichen. Es können z.B. solche Namen behandelt werden, die in beiden Sprachen existieren. Wenn die graphische Darstellung des Namens in beiden Sprachen identisch ist, aber die Aussprache Unterschiede aufweist, eignet sich der Name sehr gut für die Demonstration der phonetischen Unterschiede.

3.6 Integration der Aussprache in den Unterricht

Im vorigen Unterkapitel wurden verschiedene Übungstypen vorgestellt, mit denen der Ausspracheunterricht ausführlich realisiert werden kann und eine vernünftige Progression in der Erwerbung der Aussprachefertigkeiten ermöglicht werden kann. Früher in dieser Arbeit wurde erwähnt, dass die Aussprache eine der drei wichtigsten Komponenten der Sprache ist und immer präsent ist, wenn die Sprache gebraucht wird. Deswegen ist es auch begründet, dass die Aussprache nicht nur isoliert im Unterricht geübt wird, sondern dass sie systematisch mit anderen sprachlichen Teilbereichen kombiniert und dadurch in den Unterricht integriert wird. (Vgl. Dieling und Hirschfeld 2000: 63.) Dalton und Seidlhofer (1994: 9) argumentieren, dass die Aussprache im Unterricht nicht isoliert betrachtet werden darf, denn das Verstandenwerden in einer Kommunikationssituation ist auch nicht nur von der Aussprache abhängig, sondern alle sprachlichen Teilbereiche wirken in der Situation gemeinsam mit.

Lintunen (2014: 182) beschreibt die Integration der Aussprache als eine Methode, in der die Aussprache regelmäßig mit allem im Sprachunterricht kombiniert und eingebettet wird. Genauso wie Dieling & Hirschfeld (2000: 63–82), betont jedoch auch Lintunen, dass dies nicht das Aufhören der expliziten Ausspracheübungen bedeutet. Eigentlich wird die Integration in dieser Arbeit als eine Art verstanden, genau explizite Ausspracheübungen im Unterricht mit den anderen sprachlichen Komponenten zu kombinieren. Die Integration schließt auch separate Ausspracheübungen nicht aus, sondern sie sind immer noch nützlich und werden vor allem am Anfang des Lernens benötigt.

Auch Niebisch (2011: 56–57) hebt die Bedeutung des regelmäßigen, wiederholenden Übens hervor, das einer der Vorteile der Integration ist. Es sei sinnvoller, kleine Ausspracheinheiten zu relevanten Themen in den Unterricht einzubetten, so dass dieselben phonetischen Themen auf verschiedenen Stufen in jeweils neuen Kontexten und auf passenden Schwierigkeitsgraden geübt werden, als jedes Thema nur einmal ausführlich abzudecken. Regelmäßiges und gezieltes Trainieren mit relevanter Wiederholung dient der Automatisierung der Muskelbewegungen im Mund, was, wie schon im Kapitel 3.3. erwähnt wurde, nach Lintunen (2014) für die Beherrschung der Aussprache einer Sprache erforderlich ist. Beim Sprechen kann man sich nämlich nicht auf die artikulatorischen Eigenschaften einzelner Laute konzentrieren, sondern man sollte sich auf den Inhalt fokussieren können. Um dies zu ermöglichen, müssen die Sprechbewegungen automatisiert erfolgen. Durch die Integration ist es möglich, die Aussprache kontextgebunden, häufig und in kleinen Stücken im Unterricht zu üben, so dass die Lernenden möglichst motiviert bleiben und die Automatisierung ermöglicht wird (Hirschfeld 2011: 14–15).

Ein weiterer Vorteil der Integration ist, dass die neue Information oder die neuen Übungen dadurch mit dem schon bekannten Lernstoff verknüpft werden können. Niebisch (2011: 55) argumentiert, dass „Neues nicht mit Unbekanntem trainiert werden sollte“. Wenn das Material, mit dem die Aussprache trainiert wird, den Lernenden schon vom Wortschatz und von der Grammatik her vertraut ist, ist es ihnen auch viel leichter, sich beim Üben auf die Aussprache zu konzentrieren. Wenn es möglich ist, die Aufmerksamkeit auf ein neues Thema auf einmal zu richten, wird das Lernen seinerseits effektiver. Aus der kommunikativen Sicht ist es auch sinnvoller, sich mit solchen Äußerungen zu beschäftigen, deren Bedeutung man verstehen kann, denn, wenn man auch selbst in der Lage ist, die Äußerungen zu verwenden, fühlt es sich logisch und nützlich an, sie zu üben. Mit anderen Worten kann man die Relevanz der Ausspracheübungen und den Zusammenhang zwischen der Aussprache und einer gelungenen Kommunikation besser verstehen (Gilbert 1993; Morley 1991, zitiert nach Chela-Flores 2001). Chela-Flores (2001) hebt auch hervor, dass die Verwendung desselben Lernstoffs sowohl für das Trainieren der Aussprache als auch für das Üben der Grammatik und Vokabular einen zusätzlichen Vorteil hat: das Üben in einem Bereich verstärkt das Lernen im anderen Bereich, d.h. es ist möglich, sogar das Lernen der Grammatik durch die Integration der Aussprache zu intensivieren.

Dieling und Hirschfeld (2000) machen zahlreiche Vorschläge dafür, wie die Integration in der Unterrichtspraxis realisiert werden kann. Sie beschreiben mit vielen Beispielen,

wie die Aussprache im Zusammenhang von Orthographie, Grammatik und Lexik geübt werden kann. Außerdem diskutieren sie, wie das integrierte Üben mit Hilfe von Poetik, Musik und sogar Kinetik vielseitiger gemacht werden kann. Viele von diesen Vorschlägen dienten bei der Planung des Unterrichtsversuchs als Inspiration.

Chela-Flores (2001) bringt vor, dass die Annäherungsweise im Unterricht umgekehrt zum üblichen Muster verlaufen sollte, um eine echte Integration der Aussprache zu ermöglichen. Sie schlägt vor, dass die Aussprachethemen, die im Unterricht behandelt werden, nach dem aktuellen Lernstoff und den akuten Bedürfnissen der Schüler ausgewählt werden sollten. Oft wird dies umgekehrt gemacht: zuerst wird ein phonologisches Thema bestimmt, wonach versucht wird, möglichst viel Übungsmaterial im Lernstoff zu finden.

Wie bereits erwähnt, haben suprasegmentale Aspekte einen bedeutenden Einfluss auf die Verständlichkeit des Sprechens. Um die Aussprache am besten in den kommunikationsbezogenen Fremdsprachenunterricht zu integrieren, sollten solche Aspekte betont werden, die die Kommunikation und die Verständigung am meisten beeinflussen, d.h. beispielsweise die Einteilung von Äußerungen in kleineren, bedeutungsvollen Stücken, die vom Gesprächspartner als Einheiten behandelt werden können (Kaltenboeck 1994, zitiert nach Chela-Flores 2001) und die suprasegmentalen Aspekte (Anderson 1993; Anderson-Hsieh et al. 1992; Celce-Murcia et al. 1996; Chela-Flores 1994, 1997, 1998; Faber 1986; Gilbert 1993; Munro und Derwing 1995; Wong 1987, zitiert nach Chela-Flores 2001). Wenn die Aussprache mithilfe des Vokabulars und der grammatischen Themen des Kurses geübt wird, sollte diese Annäherungsweise sogar mit Anfängern möglich sein. Chela-Flores (2001) schlägt daher auch vor, dass der Rhythmus der Sprache als der Ausgangspunkt für Ausspracheschulung gesehen werden sollte.

4 Materialerhebung und Methode

Der Unterrichtsversuch für diese Arbeit wurde während April und Mai 2017 mit einer Deutschgruppe in einer finnischen gymnasialen Oberstufe durchgeführt. Vor der Durchführung wurde bei der Stadt Tampere eine Genehmigung für den Unterrichtsversuch beantragt. Es gab insgesamt 27 Schüler in der Gruppe mit unterschiedlichen Erfahrungen mit der deutschen Sprache. Die Gruppe war auf die Niveaustufe B3 gerichtet, aber einige in der Gruppe hatten Deutsch schon früher in der finnischen Gemeinschaftsschule gelernt. In der Analyse konnten nicht alle Kursteilnehmer berücksichtigt werden, denn einige Teilnehmer nahmen nicht an allen Teiltests teil. Die Resultate des Hörtests wurden von 24 und die Resultate des mündlichen Tests von 22 Schülern analysiert. Der Unterrichtsversuch bestand aus insgesamt 13 Treffen mit den Lernenden, von denen 9 für die Integration und 4 für das Testen der Schüler verwendet wurden. Die Länge der Integrationssitzungen variierte zwischen 16 und 75 Minuten, aber die meisten Sitzungen dauerten weniger als 30 Minuten. In den kürzeren Sitzungen lag der Fokus fast ausschließlich auf der Integration der Aussprache, aber die langen Sitzungen von 75 Minuten beinhalteten auch Übungen ohne integrierten Ausspracheunterricht.

Der Unterrichtsversuch kann in drei Phasen geteilt werden, die zeitlich in folgender Reihenfolge durchgeführt wurden:

1. Anfangstests,
2. Integrationsphase, und
3. Schlusstests.

Vor der Phase 1 hospitierte ich einmal in der Gruppe, um die Schüler vor dem Versuch kennenzulernen und auch, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich an meine Anwesenheit im Unterricht zu gewöhnen. Eine neue Person ändert immer die Dynamik in der Klasse und kann Unsicherheiten verursachen. Beim Üben der Aussprache kann dies besonders problematisch sein, weil – wie schon im Kapitel 3 festgestellt wurde – die Aussprache so eng mit der eigenen Identität verbunden ist und als eine persönliche Eigenschaft erlebt wird. Bei meinem ersten Besuch im Unterricht wurden die Schüler über den Grund meiner Anwesenheit und über den Lauf des Unterrichtsversuchs informiert. Im Zusammenhang von Phase 3 wurde auch Feedback bezüglich des Unterrichtsversuchs von den Schülern gesammelt.

4.1 Phase 1: Der Anfangstests

Die erste Phase des Unterrichtsversuchs bestand aus dem Anfangstest. Der Test bestand aus zwei Teilen: aus einem Hörtest und aus einem mündlichen Test. Wie schon früher in dieser Arbeit betont wurde, geht es bei den Aussprachefertigkeiten nicht nur um das Sprechen, denn auch die Fertigkeit Hören spielt eine wesentliche Rolle. Deswegen wurde das Hören in der Integration und in den Tests mitberücksichtigt. Die mündlichen Tests wurden am 18. und 19. April 2017 und der Hörtest am 21. April 2017 durchgeführt.

4.1.1 Der Hörtest

Beim Hörtest geht es hauptsächlich um einfache Identifizierungsaufgaben, die im Zusammenhang der vorbereitenden Hörübungen im Kapitel 3 vorgestellt wurden, aber es gibt auch ein kleines Diktat, welches eher eine kaschierte Übung ist. Insgesamt gibt es 4 Aufgaben, die ich in Anlehnung an Dieling und Hirschfeld (2000) und Derwing und Munro (2015) geplant und zusammengestellt habe (Anhänge 4 und 5). Die Aufgaben wurden von einem Muttersprachler aufgenommen und sie wurden in der Testsituation vom Tonband abgespielt. Es bestand natürlich das Risiko, dass mangelnde Qualität des Tons in den Aufnahmen das Hören für die Schüler erschweren könnte, aber die andere Alternative wäre gewesen, dass ich die Aufgaben selbst vor der Klasse gelesen hätte, was wiederum problematisch gewesen wäre, weil ich keine Muttersprachlerin bin. Vor allem wollte ich sicherstellen, dass das Material korrekt ausgesprochen wird. Der Test wurde in Papierform gemacht und alle Schüler machten ihn gleichzeitig. Insgesamt wurde der erste Hörtest von 26 Schülern absolviert, aber weil zwei von ihnen am Schlusstest nicht teilnahmen, wurden ihre Anfangstests außer Acht gelassen. Es werden also 24 Anfangstests in der Analyse berücksichtigt.

Die erste Aufgabe ist eine Identifizierungsaufgabe, in der einzelne Laute erkannt werden. Die Schüler hörten jeweils ein Wort vom Tonband und wählten dann auf der Basis

des Gehörten aus zwei Alternativen die Richtige aus. Als Alternativen gibt es jeweils ein Minimalpaar. Beispielsweise eines der vom Tonband abgespielten Wörter ist *reißen* und die Alternativen sind *reißen* und *reisen*. Insgesamt hörten die Schüler elf Wörter. Die zweite Aufgabe ist ein Diktat, das insgesamt acht Sätze beinhaltet. Die ersten fünf Sätze mussten die Schüler nur mit einem bis drei Wörtern ergänzen, aber die letzten drei Sätze mussten sie selbstständig ausfüllen. Diese Aufgabe erwies sich als ziemlich schwierig für die Schüler, und wenn ich den Test wiederholen würde, würde ich statt der Sätze nur einzelne Wörter diktieren. Ein Beispiel für einen Satz, in dem es auszufüllende Stellen (im Satz unterstrichen) gibt, ist: *Erzähl doch mal, was passiert ist!*

Bei der dritten Aufgabe geht es um Akzentuierung. Es gibt sechs Äußerungen, in denen die Schüler die Wortakzentuierung markieren sollten (z.B. *verstecken* und *arbeiten*) und zwei, in denen die Satzakzentuierung identifiziert wird (z.B. *Das ist mein Vater und das hier ist mein Bruder.*). Bei der letzten Aufgabe handelt es sich seinerseits um Melodieverläufe. Die Schüler hörten insgesamt vier Sätze und markierten die Intonation mit einem Pfeil nach dem Satz. Wenn die Intonation steigend war, markierten die Schüler den Satz mit einem Pfeil, der nach oben weist (wie z.B. im Satz *Hast du heute Abend schon was vor?*), und wenn es dagegen um eine fallende Intonation ging, markierten die Schüler den Satz mit einem Pfeil, der nach unten weist (wie z.B. im Satz *Nein, ich habe keine Pläne.*). Insgesamt gibt es zwei Sätze mit einer steigenden und zwei mit einer fallenden Intonation.

4.1.2 Der mündliche Test

Die mündlichen Tests wurden während des normalen Unterrichts in einem anderen, für die Tests reservierten Raum durchgeführt. Die Schüler durften selbst entscheiden, ob sie zum Testzimmer allein oder in Gruppen von zwei oder drei kommen, und alle kamen gruppenweise. Obwohl mehrere Schüler gleichzeitig im Testraum waren, wurde am Test individuell teilgenommen. Es gibt zwei Gründe dafür, dass den Schülern die Möglichkeit gegeben wurde, paar- oder gruppenweise zur Testsituationen zu kommen. Erstens, weil die Aussprache sehr eng mit der eigenen Identität verknüpft ist (siehe Kapitel 3.3), war es wichtig, dass sich die Schüler in der Testsituation möglichst wohl fühlen konnten und nicht unnötig nervös wurden. Zweitens war die Durchführung der Tests schneller, weil immer zwei oder drei Personen gleichzeitig eingeführt werden konnten und dadurch unnötige Wiederholung vermieden werden konnte.

Es wurde auch anders dafür gesorgt, dass die Stimmung in der Testsituation möglichst angenehm war, so dass die Schüler ihr Bestes geben konnten. Laut Arras (2011: 83 – 84) spielt die Atmosphäre nämlich eine zentrale Rolle in der Testsituation und beeinflusst das Gelingen des Tests. Ich versuchte die Stimmung z.B. dadurch zu entspannen, dass ich mit jedem Schüler vor dem eigentlichen Test ein kurzes lockeres Gespräch führte. Darüber hinaus strebte ich danach, dass ich den Prüflingen nur positive Rückmeldung gab und Interesse an ihren Performanzen zeigte. Da Fehlerkorrektur in einer Testsituation, in der die Schüler meistens nervös sind, oft als negatives Feedback erlebt wird und somit die Prüflinge verunsichern kann, wurden Fehler während des Tests nicht korrigiert, außer wenn die Prüflinge selbst um Hilfe oder Feedback baten.

Der mündliche Test besteht aus zwei Teilen: aus Vorlesen und aus freiem Sprechen. Das Vorlesen eignet sich gut für solche Testsituationen, denn dabei können sich alle Parteien ausschließlich auf phonetische Aspekte konzentrieren, ohne dass andere Variablen, wie Probleme mit dem Wortschatz oder mit der Grammatik, das Aussprechen oder die Bewertung der Aussprache erschweren, was seinerseits beim freien Reden sehr wahrscheinlich ist. Das Vorlesen erleichtert auch das Vergleichen der Schüler miteinander. (Vgl. Ullankojola & Anttila 2011: 185–186.) Kara (2011: 30) begründet das Nutzen des lauten Vorlesens auch damit, dass es in solchen Situationen gut anwendbar ist, wenn nur wenig Zeit zur Verfügung steht. Tests mit Vorlesen sind leicht zu organisieren aber auch einfacher zu evaluieren als Tests mit freiem Reden. Freies Reden wird trotzdem in den Rater-Bewertungen berücksichtigt, denn es gibt auch Schüler, für die es leichter sein mag, frei zu sprechen als vorzulesen. Schüler, die von einer Lese- und Rechtschreibstörung betroffen sind, könnten Aussprachefehler nur aufgrund von Schwierigkeiten beim Lesen machen. Dies hat nicht unbedingt etwas mit den phonetischen Kenntnissen des Schülers zu tun.

Der vorzulesende Text ist ein Teil eines Lehrbuchtextes aus dem Lehrwerk *Kurz und gut 1–2 Texte* (Kelkka et al. 2009), den die Schüler im vorigen Deutschkurs behandelt hatten (Anhang 3). Den meisten war der Text also schon bekannt, was durchaus intendiert war, denn so konnten die Schüler sich möglichst nur auf die Aussprache konzentrieren, ohne dass es viele unbekannte Wörter gab, die das Vorlesen erschwert hätten. Ein weiterer Grund dafür, dass genau dieser Text ausgewählt wurde, ist, dass der Text in Form eines Briefes geschrieben worden ist. Es handelt sich also um eine Kommunikationssituation und gibt daher auch die Möglichkeit, intonatorische Aspekte, wie Melodieverläufe in Fragen, zu betrachten. Ein Dialog wäre für diesen Zweck besser gewesen, aber dieser Text eignet sich gut für das Betrachten der artikulatorischen Aspekte, weil er vielseitig verschiedene Laute beinhaltet. Im Teil des freien Sprechens erzählten die Schüler möglichst viel über sich selbst. Als Hilfe durften sie eine Liste verwenden, in der wichtige Wörter auf Deutsch und auf Finnisch gegeben wurden (Anhang 4). Jeder Schüler hatte vor dem Test ein paar Minuten Zeit, um sich mit dem Material bekannt zu machen. Für den Test brauchten die Schüler wenigstens zwei Minuten (2.03) und maximal fast vier Minuten (3.45) Zeit.

Die mündlichen Tests wurden von zwei Muttersprachlern bewertet. Für die Bewertung wurde ein Diagnosebogen zusammengestellt (Anhang 6), mit dem bestimmte phonetische Aspekte einzeln betrachtet und bewertet werden konnten. Für jeden Schüler füllten beide Rater einen eigenen Diagnosebogen aus. Sowohl Artikulation als auch Intonation haben ihren eigenen Teil im Diagnosebogen. Als Muster für den Diagnosebogen wurde ein von Dieling und Hirschfeld (2000: 198) entworfener Bogen benutzt.

Beide Rater waren in der ersten Testsituation dabei, aber sie saßen die ganze Zeit hinter einem Wandschirm, so dass sie und die Schüler während des Tests einander nicht sehen konnten. Die Schüler waren sich jedoch die ganze Zeit bewusst, dass sich zwei Rater in demselben Raum befanden. Die Rater wurden auch vor den Tests der ganzen Klasse vorgestellt. Jede Testperformanz wurde sowohl mit einem Handy als auch mit einem besonderen Tonbandgerät aufgenommen, um die Annotation der Rater zu erleichtern,

denn es war nicht immer möglich, alles auf einmal zu annotieren. Die Aufnahmen wurden nach den Tests den Ratern zur Verfügung gestellt, so dass sie ihre Annotation mithilfe der Aufnahmen kontrollieren und ergänzen konnten.

4.2 Phase 2: Die Integrationsphase

Die Integrationsphase wurde im Zeitraum 2. Mai 2017 bis 19. Mai 2017 durchgeführt. Insgesamt beinhalteten 9 Unterrichtsstunden integrierte Ausspracheübungen. Bei der Integration wurde sich an die von Dieling und Hirschfeld gemachten Einteilung in Hör- und Sprechübungen, an ihre Integrationsvorschläge und an das Prinzip angelehnt, dass das Hören vor dem Aussprechen geübt und gemeistert werden sollte. Darüber hinaus dienten u.a. folgende Werke und Webseiten als Inspiration beim Planen des Unterrichts: *Deutsch lernen mit Rhythmus* (Fischer, 2007), *Phonothek intensiv. Aussprachetraining*. (Hirschfeld et al., 2007), das Material auf der Webseite *Edu.fi* (Internetquelle 5), das Material auf der Webseite *Phonetik Simsalabim* (Internetquelle 6) und *Bewegte Phonetik. Ausspracheübungen mit Französischen Schülern im Deutsch- und Englischunterricht*. (Hirschfeld, Ursula, o.J.).

Über die spezifischen Lerninhalte wurden mithilfe der Resultate der Anfangstests entschieden: phonetische Aspekte, die im Test für die Gruppe schwierig waren, wurden in der Integrationsphase betont. Es wurden also solche Probleme als Ausgangspunkt des Unterrichts betrachtet, die aufgrund der Herkunft der Schüler relevant sind, obwohl natürlich auch die Charakteristika der Zielsprache dabei mitwirkten (siehe Kapitel 3.2). Außerdem beeinflussten auch die sonstigen Themen und Lerninhalte des Kurses stark die Wahl der phonetischen Inhalte. So konnte der Unterricht der Progression der Gruppe angepasst werden. Der Unterrichtsversuch wurde mit einzelnen Lauten angefangen und erst während der letzten Stunden wurden intonatorische Aspekte behandelt, d.h. es wurde das sog. Bottom-up-Modell benutzt (vgl. Kapitel 3.2), obwohl viele Phonetiker eher das Top-down-Modell empfehlen würden. Dies kann damit begründet werden, dass es einfacher ist, einzelne Laute beizubringen, als größere intonatorische Einheiten, bei denen die sprachlichen Normen auch unklarer sind (vgl. Lintunen 2014: 182). Es mag also leichter für die Lernenden sein, die Integration als Methode entgegenzunehmen, wenn mit den einzelnen Lauten begonnen wird. Darüber hinaus ist meine eigene Erfahrung, dass die intonatorischen Aspekte des Sprechens stärker mit der Identität verbunden werden als artikulatorische, was auch darauf hinweist, dass es sicherer sein kann, mit den artikulatorischen Aspekten anzufangen.

Die Laute wurden als Einheiten behandelt, so dass solche phonetischen Phänomene gleichzeitig trainiert wurden, die einerseits ähnlich miteinander sind, die aber andererseits für die Kommunikation relevante Unterschiede aufweisen. Insgesamt wurden fünf Einheiten behandelt, von denen eine der Wiederholung diente. Eine Einheit wurde immer abgeschlossen, bevor eine neue angefangen wurde. Ab und zu wurden die alten Einheiten aber wieder später aufgegriffen, um z.B. die Ausspracheregeln zu wiederholen, falls relevante Probleme im Unterricht auftauchten. Die Absicht war es, jeweils eine oder zwei Sitzungen einer Unterrichtseinheit zu widmen, so dass während einer

Unterrichtsstunde nur eine Einheit behandelt würde. Da es aber immer etwas Unerwartetes im Unterricht passieren kann und das Tempo im Unterricht immer von vielen Aspekten, wie von der jeweiligen Konzentrationsfähigkeit der Schüler, abhängig ist, verlangte das Behandeln mancher Einheiten mehr Zeit als geplant worden war. Aufgrund dessen und der begrenzten Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden, wurde oft während derselben Sitzung eine Einheit beendet und schon die folgende angefangen. Die Struktur des Unterrichtsversuchs wurde letztendlich also nicht völlig wie geplant realisiert. Die realisierte Struktur wird in der folgenden Tabelle (Tabelle 1) vorgestellt:

Tabelle 1: Die realisierte Struktur des Unterrichtsversuchs

Sitzung	Datum	Einheit	Thema
1	2.5.2017	Einheit 1	S-Laute
2	3.5.2017	Einheit 1	S-Laute
3	5.5.2017	Einheit 1 + Einheit 2	S-Laute + Ich- und Ach-Laut
4	9.5.2017	Einheit 2	Ich- und Ach-Laut
5	10.5.2017	Einheit 2 + Einheit 3	Ich- und Ach-Laut + Klusile
6	12.5.2017	Einheit 3	Klusile
7	16.5.2017	Einheit 4	Wiederholung
8	17.5.2017	Einheit 5	Akzentuierung
9	19.5.2017	Einheit 5	Akzentuierung + Intonation

4.2.1 Einheit 1: Die S-Laute

In der ersten Integrationseinheit wurden die drei S-Laute /s/, /z/ und /ʃ/ geübt. Insgesamt wurde diese Einheit während dreier Unterrichtsstunden in kurzen Sitzungen durchgeführt. Während der ersten Sitzung hörten die Schüler den gerade behandelten Lehrbuchtext vom Tonband und konzentrierten sich dabei darauf, was für S-Laute es im Deutschen überhaupt gibt. Beim Nennen der Laute brauchten die Schüler ein wenig Hilfe (Fragen wie „Gibt es im Deutschen dasselbe normale /s/, das es im Finnischen gibt?“), aber am Ende hatten wir die drei S-Laute /s/, /ʃ/ und /z/ an die Tafel geschrieben.

Nach dem Hören wurden die entdeckten S-Laute zusammen genauer diskutiert. Zuerst versuchte ich möglichst vielseitig und illustrierend die Laute zu beschreiben: wie sie klingen, wie sie sich im Mund anfühlen und was im Mund beim Produzieren der Laute passieren sollte. Ich stellte die phonetischen Terme *stimmhaft* und *stimmlos* vor und erklärte, was sie beim Aussprechen wirklich bedeuten. In diesem Zusammenhang sprachen wir die Laute mehrere Male im Chor aus. Jeder hielt die Hand an den Hals und versuchte die Schwingungen in den Stimmbändern beim stimmhaften Laut /z/ zu fühlen. Danach wurden noch mehr illustrierende Metaphern benutzt: dass das stimmhafte

/z/ wie eine summende Biene klingt, dass das stimmlose /s/ wie eine zischende Schlange klingt und dass beim Aussprechen des /ʃ/ der gleiche Laut produziert wird, der auch dann gemacht wird, wenn man jemanden still machen will.

Als Nächstes wurden die S-Laute im Zusammenhang vom Vokabular des Lehrbuchtextes trainiert. Ich hatte solche Wörter im Voraus aus dem Lehrbuch gesucht, in denen alle typischen Schreibweisen der Laute auftreten. Es gab jeweils drei Beispielwörter: *links*, *groß* und *vergessen* für /s/, *Schlafzimmer*, *Spiegel* und *stimmen* für /ʃ/ so wie *Sofa*, *sein* und *Fernseher* für /z/. Ich schrieb sie an die Tafel, wonach das Aussprechen der Wörter im Chor geübt wurde. Danach wurden die Regeln für die Aussprache der verschiedenen S-Laute gemeinsam mithilfe der Beispielwörter formuliert. Zum Schluss der ersten Einheit zeigte ich den Schülern eine Reihe bekannter Wörter, und die Schüler mussten bei jedem Wort den korrekten Laut produzieren und damit so lange weitermachen, bis alle denselben Laut machten.

Die erste Einheit wurde also mit der Identifizierung der S-Laute angefangen, als die Schüler versuchten, die verschiedenen deutschen S-Laute im gehörten Text zu finden. Darüber hinaus wurde die Aussprache in den Wortschatzübungen und Überlegungen zu orthographischen Aspekten integriert. Es wurden die Ausspracheregeln für die Laute gemeinsam herausgefunden und trainiert und das Produzieren der Laute im Chor geübt. Die Laute wurden auch möglichst ausführlich und vielseitig beschrieben, um die Differenzierung der Laute zu erleichtern. Die ganze Zeit wurden die Schüler zum selbstständigen Denken ermuntert, d.h. selber die Laute zu nennen und die Regeln zu finden. In der zweiten Sitzung wollte ich das Thema Aussprache den Schülern auf eine unterhaltsame Weise näherbringen und die Stimmung im Klassenzimmer auflockern. Dies wurde mit Hilfe von Zungenbrechern gemacht. Zuerst wurde erklärt, was mit Zungenbrechern gemeint wird, und danach sahen wir uns ein Video auf YouTube an (Internetquelle 7), in dem der folgende deutsche Zungenbrecher beigebracht wurde und auch zusammen mit dem Video trainiert wurde:

Schnecken erschrecken

Wenn Schnecken an Schnecken schlecken

Weil zum Schrecken vieler Schnecken

Schnecken nicht schmecken.

Der Fokus in diesem Zungenbrecher lag auf dem Phonem [ʃ], weswegen er fürs Üben der S-Laute passte. Nach dem einleitenden Zungenbrecher wurden den Schülern fünf weitere Zungenbrecher beigebracht, in denen alle drei S-Laute geübt wurden. Zuerst wurden die Zungenbrecher zusammen geübt, so dass die Schüler sie als Chor nach mir und gleichzeitig mit mir aussprachen. Danach übten die Schüler sie mit einem Partner oder in Gruppen. Die Übungen waren also einfache Nachsprechübungen, die zuerst als synchrones und diachrones Chorsprechen und dann individuell mit einem Partner oder einer Gruppe realisiert wurden.

Kara (2011, 30) empfiehlt das Nutzen der Zungenbrecher, weil sie nicht nur dem Üben der Aussprache und Intonation dienen, sondern sich auch sehr gut zum Verbessern des Sprachgefühls und der Merkfähigkeit eignen und den Schülern dabei helfen können, den Mund beweglicher zu machen. Gleichzeitig mache es den Schülern Spaß.

Danach folgte der zweite integrierende Teil, in dem die Schüler selbst produktiv sein durften. Phonetisch wurde es mit den S-Lauten weitergearbeitet aber die Aufgabe wurde auch mit dem grammatischen Thema der Unterrichtsstunde verbunden, indem dabei gleichzeitig das bilden der Zeitform Perfekt geübt wurde. Die Schüler hatten ein Papier vor sich, auf dem es vier Kästchen gab, die Wörter mit verschiedenen S-Lauten beinhalteten. Von diesen Wörtern sollten die Schüler Sätze im Perfekt so bilden, dass ein Satz nur aus Wörtern mit einem bestimmten S-Laut besteht, soweit dies möglich war. In dieser Aufgabe sollten die Schüler sich an die Ausspracheregeln erinnern, Wörter mit demselben Laut identifizieren und dann noch Sätze im Perfekt richtig bilden. Die Aufgabe wurde mit einem Partner oder einer Gruppe gemacht, und zum Schluss schrieben die Schüler ihre Sätze auf die Tafel, nachdem sie zusammen kontrolliert und trainiert wurden. Das Kontrollieren und Trainieren der Sätze wurden während der dritten Sitzung gemacht.

An den Übungen mit den Zungenbrechern und am Trainieren der Laute nahmen die Schüler nach kleinen Schwierigkeiten am Anfang überraschend aktiv teil. Es war mir von Anfang an klar, dass Zungenbrecher für die Schüler schwierig sein würden, aber ich wusste auch, dass die meisten Schüler dabei Spaß haben würden. Außerdem wollte ich den Schülern zeigen, dass das Üben nicht immer so ernsthaft sein muss und dass Fehler erlaubt und sogar unvermeidbar sind – auch für die Lehrkraft. Die Zungenbrecher funktionierten gut als Auflockerung. Bei der produktiven Übung gab es auch einige Startschwierigkeiten und die Aufgabe verlangte mehr Zeit, als ich geplant hatte, weswegen noch eine dritte Sitzung für das Kontrollieren der Aufgabe gebraucht wurde. Da von jeder Gruppe letztendlich nur ein fertiger Satz verlangt wurde, konnten alle die Aufgabe trotzdem fertigmachen. Beim Kontrollieren kam vor, dass die Schüler die richtigen Lauten meistens sehr gut in den Wörtern identifiziert hatten, was darauf hinweist, dass die Schüler die Regeln gut gelernt hatten.

4.2.2 Einheit 2: Der Ich- und der Ach-Laut

Das Thema der zweiten Einheit des Unterrichtsversuchs waren der sog. Ich- (/ç/) und der Auch-Laut (/x/). Auch diese Einheit benötigte insgesamt drei Sitzungen (Sitzungen 3, 4 und 5), von denen aber nur eine (Sitzung 4) völlig den Bedürfnissen dieser Einheit gewidmet wurde; während Sitzung 3 war auch Einheit 1 noch aktiv und während Sitzung 5 wurde schon zur Einheit 3 übergegangen.

Das Behandeln der Laute wurde mit der Orthographie angefangen, indem die Schreibweisen *sch* und *ch* in Bezug auf die Aussprache miteinander verglichen wurden. Zuerst wurde wiederholt, dass die Buchstabenkombination *sch* als /ʃ/ ausgesprochen wird. Danach stellte ich den Schülern die Frage, wie die Kombination *ch* ausgesprochen wird. Die Schüler fanden es jedoch schwierig, die Frage zu beantworten. Um ihnen beim Antworten zu helfen, wurden drei Wörter, die gerade im Unterricht gelernt worden waren, als Beispiele an die Tafel geschrieben: zwei Wörter mit dem Ich-Laut (*Küche* und *Teppich*) und ein Wort mit dem Ach-Laut (*Dach*). Es wurde zusammen überlegt, wie die Buchstabenkombination in den jeweiligen Beispielwörtern ausgesprochen wird. Ein Schüler produzierte dann den Ach-Laut, wonach ich fragte, in welchen oder welchem der Wörter seiner Meinung dieser Laut vorkommt. Um das Antworten zu erleichtern,

sprach ich jedes Beispielwort mit einem Ach-Laut aus, und fragte, welches der Wörter richtig klang. Ein Schüler schlug *Küche* vor. Obwohl die Antwort auf die Frage falsch war, sprach der Schüler das Wort *Küche* richtig aus (mit dem Ich-Laut [kʏçə]). Dies weist darauf hin, dass die Schüler eher Probleme damit haben mögen, die Laute zu nennen und/oder die Aussprache analytischer als Lautsequenzen zu betrachten als mit dem Produzieren der Laute. Am Ende verriet ich selbst, dass *Dach* die richtige Antwort war, wonach das Wort gemeinsam im Chor geübt wurde.

Weil es anscheinend schwierig für die Schüler war, den Unterschied zwischen den zwei Lauten zu hören oder zumindest das Gehörte zu identifizieren oder kategorisieren, wurde der Kontrast der Laute näher betrachtet. Ich wiederholte die Laute mehrere Male nacheinander und erklärte, was im Mund beim Produzieren der Laute passiert. Besonders betonte ich die Stellung der Zunge, da sie den zentralen Unterschied zwischen den Lauten ausmacht. Beim Produzieren von /ç/ wird die engste Stelle im Mund zwischen dem vorderen Zungenrücken und dem harten Gaumen erzeugt, während sie beim Produzieren von /x/ viel mehr im Hinten zwischen dem hinteren Zungenrücken und dem weichen Gaumen liegt (Hall et al. 2005: 59). Mit den Schülern wurden jedoch nur die Adjektive *hinterer* und *vorderer* verwendet. Es wurde festgestellt, dass die lautliche Umgebung, in der *ch* vorkommt, bestimmt, welcher Laut jeweils ausgesprochen wird und dass diese Variation für den Sprecher insofern einfach zu erinnern ist, dass meistens gerade derjenige Laut ausgewählt wird, der aufgrund der lautlichen Umgebung einfacher und müheloser ist. Beispielsweise der Ach-Laut wird ziemlich hinten im Mund produziert, weswegen es nach hinteren Vokalen, wie /a/ einfacher ist, den Ach-Laut zu machen, weil die Zunge schon beim /a/ eine hintere Position im Mund eingenommen hat. Entsprechend ist es leichter, den Ich-Laut nach vorderen Vokalen wie /i/ zu produzieren. In diesem Zusammenhang wurde auch erwähnt, dass die Laute gerade Ich- und Ach-Laut genannt werden. Diese Information kann den Schülern dabei helfen, die Regeln zu erinnern. Außerdem wurde erwähnt, dass es die Artikulation des /ç/ erleichtern mag, wenn die Lippen leicht gespreizt werden, denn meistens ist dies auch die Tatsache, weil der Laut oft nach solchen Vokalen vorkommt, die auch mit gespreizten Lippen produziert werden (wie z.B. /i/ oder /ε/), wogegen das /x/ nach solchen Vokalen vorkommt, die mit ungespreizten Lippen produziert werden und daher kein Spreizen aufweist. Auch die IPA-Zeichen für diese Laute wurden präsentiert. Es wurde aber unterstrichen, dass die Zeichen nicht gelernt werden müssen, wenn die Schüler sie schwierig oder verwirrend finden. Einigen Schülern mögen die Zeichen jedoch als Hilfsmittel dienen.

Am Anfang der Einheit wurden die Laute also aus der orthographischen und der artikulatorischen Perspektive betrachtet, indem die Schreibweise und die Geschehnisse im Mund diskutiert wurden. Darüber hinaus wurden die Beispielwörter aus dem als letztes behandelten Kapitel des Lehrbuchs ausgewählt, wodurch die Aussprache mit dem Thema des Unterrichts verbunden und gerade ins Vokabular integriert wurde.

Nach den orthographischen und artikulatorischen Grundlagen begann das eigentliche Training mit einer Hörübung. Das Hörtraining wurde auch ins Unterrichtsthema integriert, indem das Übungsmaterial aus dem Lehrbuchtext, der als nächstes im Unterricht zu behandeln war, ausgesucht wurde. Um die Schüler mit dem neuen Thema vertraut

zu machen, wurde der Text zuerst nur mit Konzentration auf den Inhalt gehört, was als eine Art Eintauchübung funktionierte. In diesem Zusammenhang wurde nämlich schon erwähnt, dass im Text Wörter mit Ich- und Ach-Lauten zu finden sind, die später genauer zu behandeln waren. Um den Schülern eine Möglichkeit zu geben, den Schwierigkeitsgrad der Übung je nach den eigenen Fertigkeiten zu bestimmen, wurde ihnen auch die Alternative gegeben, neben dem Inhalt zusätzlich die Ich- und Auch-Laute im Text auszusuchen und zu markieren.

Um auf die Ich- und Ach-Laute im Text genauer einzugehen, wurde der Text erneut angehört. Diesmal wurden den Schüler die Aufgabe gegeben, ihre Aufmerksamkeit besonders auf den Wörtern mit Ich- und Ach-Lauten zu richten. Bevor der Text zum zweiten Mal vom Tonband abgespielt wurde, wurden den Schülern insgesamt sieben Wörter aus dem Text gezeigt, die sie in ihren eigenen Lehrbüchern markierten. Die Aufgabe war, beim Hören darüber nachzudenken, welches Laut (/ç/ oder /x/) im jeweiligen Wort zu hören war, d.h. es handelte sich um eine Diskriminierungsübung. Die Wörter waren: *möchte, welches, wenigstens, mache, vielleicht, doch* und *nichts*. Die Antworten wurden nach dem Hören gemeinsam kontrolliert. Es war wichtig, dass alle sich die richtigen Antworten aufschrieben, weil sie bei der folgenden Aufgabe, die am Ende der Sitzung als Hausaufgabe gegeben wurde, gebraucht wurden.

In der Hausaufgabe beschäftigten sich die Schüler noch mit den Ausspracheregeln bezüglich Ich- und Ach-Laute. Sie bekamen ein Aufgabenblatt (Anhang 8), worauf sie die fehlenden Regeln für die Aussprache der Ich- und Ach-Laute richtig ausfüllen sollten. Sie sollten herausfinden, welche Buchstabenkombinationen als Ich- oder Ach-Laut realisiert werden, und die lautlichen Umgebungen für beide Laute bestimmen. Diese Hausaufgabe wurde am Anfang der dritten Sitzung dieser Einheit gemeinsam kontrolliert und diskutiert.

Nachdem die Regeln besprochen worden waren, wurden die Laute noch mit Vokabular geübt. Dies wurde mit einem Wortkartenspiel gemacht. Jeder Gruppe wurde ein Stoß von Karten gegeben. Auf jeder Karte stand entweder ein Wort auf Finnisch oder ein Wort auf Deutsch, so dass es ein finnisches Äquivalent für jedes deutsche Wort gab. Die Wörter waren nach zwei Kriterien ausgewählt worden:

- 1) sie gehörten zum aktuellen Thema des Unterrichts, d.h. sie waren Wörter, die die Schüler für den Kurs ohnehin lernen sollten und
- 2) sie beinhalteten Ich- und Ach-Laute.

Die Aufgabe war, die finnisch- und deutschsprachigen Äquivalente zu finden und die Wortpaare noch je nach dem in zwei Gruppen einzuteilen, ob im deutschen Wort ein Ich- oder ein Ach-Laut vorkommt. Beispielsweise mussten die Schüler *wenig* mit *vähän* verbinden und das Wortpaar zur Ich-Laut-Gruppe einteilen und entsprechend *der Bauch* mit *vatsa* verbinden und zur Ach-Laut-Gruppe hinzufügen können. Die Schüler mussten sich bei dieser Aufgabe entweder an die Ausspracheregeln zu erinnern und/oder die Wörter jeweils laut auszusprechen, um sie zur richtigen Gruppe einzuteilen. In dieser Sitzung hatte die Klasse deutsche Schülergäste mit im Unterricht und diese Aufgabe wurde in Zusammenarbeit mit den Gästen erledigt. Die Aufgabe wurde als ein

Wettbewerb organisiert, um die Schüler mehr zu motivieren und um ein bisschen Spannung zum Unterricht zu bringen. Von der Gewinnergruppe wurden korrekte Lösungen und eine schnelle Performanz verlangt. Auf der Basis dieser Aufgabe wurde noch eine Regel zum Hausaufgabenblatt hinzugefügt: nach der Buchstabenkombination *ei*, die als /aɪ/ ausgesprochen wird, werden die Buchstaben *ch* als Ich-Laut realisiert. Am Ende der Sitzung wurden die richtigen Antworten gemeinsam kontrolliert.

Die dritte Sitzung dieser Einheit, d.h. Sitzung 5, wurde dem mündlichen Training der Ich- und Ach-Laute gewidmet. Zuerst wurden die Laute noch mit Hilfe der Wörter des Wortkartenspiels im Chornachsprechen geübt. Die Wörter wurden an der Tafel gezeigt und die Schüler wiederholten sie nach mir. Wörter mit Ach-Lauten wurden mit grüner Farbe markiert, um es auch visuell zu veranschaulichen, welcher Laut im jeweiligen Wort verwendet wird. In diesem Zusammenhang wurde auch das regionale Phänomen besprochen, dass besonders im Süddeutschland die Endung *-ig* oft als [ɪk] ausgesprochen wird. Außerdem wurde der akustische Unterschied zwischen den zwei Lauten diskutiert: das Ach-Laut klingt wie das Geräusch, das produziert wird, wenn beim Zähneputzen mit Wasser gegurgelt wird, während das Ich-Laut eher dem Zischen einer Katze ähneln sollte. Darüber hinaus wurden die Laute kontrastiv mit dem finnischen H-Laut verglichen.

Die letzte Übung, in der diese Laute geübt wurden, war eine angewandte Sprechübung, in der aber gleichzeitig auch das Hörvermögen trainiert wurde. Die Schüler führten paarweise einen A/B-Dialog (Anhang 8) durch, in dem sowohl das eben gelernte grammatische Thema (Bildung des Perfekts) als auch das phonetische Thema Ich- und Ach-Laut geübt wurden. Der Dialog beinhaltete viele Sätze im Perfekt, die die Schüler mit Hilfe der finnischen Übersetzungen auf Deutsch formulieren sollten, und viele Wörter mit einem Ich- oder einem Ach-Laut. Der Gesprächspartner hatte die deutschen Übersetzungen für jeden Satz auf seinem Blatt, so dass er die grammatische Korrektheit kontrollieren konnte. Darüber hinaus stand über den relevanten Wörtern, ob im jeweiligen Wort ein Ich- oder ein Ach-Laut vorkommen sollte. Mithilfe dieser Markierungen konnte der Partner auch die Aussprache kontrollieren. Der Dialog beinhaltete auch zwei Nebensätze, die dem Übergang zum nächsten grammatischen Thema dienten.

4.2.3 Einheit 3: Klusile

In der dritten Einheit des Unterrichtsversuchs wurden die Klusile /p/, /t/, /k/, /b/, /d/ und /g/ geübt. Das Training wurde wieder mit einer Hörübung begonnen. Den Schülern wurde ein Aufgabenblatt mit einem Lückentext ausgeteilt (Anhang 9). Der Text ist ein Songtext eines deutschen Pop-Songs, „Alle guten Dinge“ von Jonas Monar. Die Schüler hörten sich den Song an und füllten die Lücken im Text aus. Die Wörter, die zu den Lücken passen, beinhalten jeweils zumindest einen der oben genannten Klusile, wie z.B. das Wort *dann*, das mit dem stimmhaften Klusil /d/ beginnt, oder das Wort *tanz*, das dagegen mit der stimmlosen Variante, /t/, anfängt. Darüber hinaus gibt es Nebensätze im Text (z.B., *weil sich heute die Welt nur für uns dreht* und *wenn du durch die Wand gehst*). Da Nebensätze das folgende grammatische Thema im Unterricht waren, wurde auch darauf bei dieser Aufgabe Aufmerksamkeit gerichtet. Es wurden also sowohl die Aussprache als auch die Grammatik mithilfe der Musik behandelt, aber die

Aussprache und die Grammatik wurden eher getrennt behandelt. Noch idealer wäre, wenn beides integriert durch ein Musikstück geübt werden könnten, d.h. dieser Song könnte dem Üben der Nebensätze, der Konjunktionen *weil* [vaɪl] und *wenn* [vɛn] und davon ableitend des Phonems /v/, das bei der Aussprache beider Konjunktionen vorkommt, dienen. Um die Lücken auszufüllen, durften die Schüler sich den Song zweimal anhören, so dass sie beim ersten Mal nicht unbedingt etwas schreiben mussten, sondern konnten sich nur auf das Hören konzentrieren. Schließlich wurde der Song noch zum dritten Mal angehört, während dessen die Schüler alle Nebensätze im Song unterstrichen. Die Lösungen der Schüler wurden nachher gemeinsam diskutiert, indem zuerst die Nebensätze behandelt wurden und danach auf die Aussprache eingegangen wurde. Das Üben der Klusile wurde mit einer vorbereitenden Übung fortgesetzt, indem die zum Songtext ausgefüllten Wörter im Chornachsprechen geübt wurden. Im Zusammenhang des Nachsprechens wurde der Unterschied zwischen den stimmhaften und stimmlosen Klusilen besprochen. Die Wörter, die geübt wurden, waren: *dann, tanz, kommst, passieren (passier'n), guten, Dinge, draußen, gehst, Boden, kannst*. Beim Produzieren der stimmhaften Laute (dann, guten, Dinge, draußen, gehst, Boden) sollten die Stimmbänder vibrieren. Den Schülern wurden dazu geraten, die Hand an den Hals zu legen, um die Schwingungen in den Stimmbändern zu fühlen. Bei den stimmlosen Klusilen (*tanz, kommst, passieren, kannst*) sollten die Schüler dagegen auf die Aspiration achten. Um die Aspiration zu üben, hielten die Schüler die Hand vor dem Mund und versuchten die Klusile so zu produzieren, dass sie einen deutlichen Luftstrom mit der Hand fühlen konnten. Da es am leichtesten und wichtigsten ist, den Unterschied am Wortanfang zu machen, wurden die Laute nur in solchen Wörtern geübt, in denen sie am Anfang des Wortes auftreten. Außer Klusilen wurde auch das „stumme H“ und seine verlängernde Wirkung auf den vorigen Vokal im Zusammenhang des Worts *gehst* erwähnt und geübt. Nachher wurden die Laute noch ohne den Kontext der Wörter geübt, indem jeweils der stimmhafte und stimmlose Äquivalent, z.B. /b/ und /p/, nacheinander wiederholt wurden, um den Schülern den zentralen Unterschied zwischen den sonst gleichen Lauten, d.h. die Stimmhaftigkeit, besser zu verdeutlichen. Die drei Lautpaare (/b/ und /p/, /d/ und /t/, /g/ und /k/) wurden alle behandelt, indem wieder entweder auf die Vibration oder auf den Luftstrom konzentriert wurde. Das deutsche System für diese Laute wurde mit dem Englischen verglichen, weil sie auf gleicher Weise funktionieren und weil das englische System den Schülern schon bekannt ist und ihnen beim Aneignen der deutschen Ausspracheregeln helfen kann. Die Schüler übten die Laute fleißig und schienen den Unterschied zu verstehen.

Nach dem gemeinsamen Üben trainierten die Schüler die Laute paarweise mithilfe von Minimalpaaren. Sie sollten bei den stimmhaften Lauten die Vibration mit Händen feststellen können und bei den stimmlosen Lauten sollten sie einen Luftstrom erzeugen, der stark genug ist, um ein vor dem Mund gehaltenes Papierblatt zu Bewegung zu bringen.

Während der ersten Sitzung dieser Einheit wurde auf die Aussprache der deutschen Klusile mithilfe der Musik eingegangen. Darüber hinaus wurde das Musikstück für das Behandeln der Nebensätze verwendet. In den Hausaufgaben konzentrierten sich die

Schüler sowohl auf die Grammatik als auf die Aussprache, in dem sie Nebensätze bildeten und gleichzeitig Aufmerksamkeit auf die Aussprache der Klusile richteten und das Produzieren der Laute übten. Mit anderen Worten wurden Aussprache- und Grammatikübungen miteinander verbunden.

Die zweite Sitzung dieser Einheit wurde mit einer Übung, in der sowohl Hören und Sprechen trainiert wurden, angefangen. Die Aufgabe war, paarweise Bingo mit Minimalpaaren zu spielen. Jedem Teilnehmenden wurde ein Papier ausgeteilt, auf dem Minimalpaare mit Klusilen aufgelistet waren (Anhang 9). Außerdem bekam jeder ein zweites Papier, auf dem eine Tabelle mit Wörtern aus der Liste standen (Anhang 9). Wechselweise sprachen die Schüler ihrem Partner ein Wort von der Liste aus, während der Partner kontrollierte, ob das ausgesprochene Wort in seiner Bingo-Tabelle zu finden war. Jeder markierte die ausgesprochenen Wörter auf ihrer Liste, so dass es am Ende möglich war, wenn einer der Beteiligten eine waage- oder senkrechte Reihe oder eine Diagonale hatte, zu überprüfen, ob die Wörter in der Reihe während des Spiels tatsächlich ausgesprochen wurden. Dadurch konnten die Schüler feststellen, mit welchen Phonemen es möglicherweise entweder beim Aussprechen oder beim Hören Probleme gab. Am Ende wurde diesbezüglich Feedback von den Schülern gesammelt, so dass die problematischen Stellen gemeinsam diskutiert und geübt werden konnten. Am Schwierigsten für die Schüler war es, den Unterschied zwischen den Wörtern *Grippe* und *Krippe* zu machen und wahrzunehmen, aber zur Wiederholung wurden auch einige Minimalpaare mit dem Unterschied zwischen /d/ und /t/ (*Ende* und *Ente*) samt zwischen /b/ und /p/ (*backen* und *packen*) zusammen geübt.

Bei dieser Aufgabe handelte es sich um mehr fortgeschrittenes Hören und Sprechen, denn einerseits sollten die Schüler die Klusile so deutlich aussprechen, dass es für den Partner möglich war, jeweils das richtige Wort eines Minimalpaares zu identifizieren, und andererseits sollte der Partner in der Lage sein, den Unterschied wahrzunehmen. Die größte Schwierigkeit der Aufgabe war, dass die Schüler das beteiligte Wort eines Minimalpaares identifizieren und deutlich genug aussprechen sollten, ohne das andere Beteiligte des Minimalpaares zu hören, um die Wörter miteinander vergleichen zu können. Darüber hinaus wurde es den Schülern deutlicher, dass sogar ein falsch oder unklar ausgesprochener Laut die Bedeutung eines Wortes verändern und dadurch die Verständigung beeinflussen kann.

Am Ende der Sitzung trainierten die Schüler diese Laute noch beim Vorlesen des Lehrbuchtextes, der gerade im Unterricht behandelt wurde. Die Schüler arbeiteten paarweise, so dass sie füreinander als Aussprachelehrer dienten. Zum Schluss, wurden schwierige Stellen aus dem Text, die besonders viele Klusile beinhalteten (siehe Sätze unten), gemeinsam geübt.

Drei Karten für das Osterkonzert.

Es tut mir sehr Leid, aber es gibt keine Karten mehr.

Gibt es wenigstens noch Stehplätze?

Ich wollte die Karten gerade zurückbringen.

In diesen Sätzen gab es auch andere phonetisch relevante Stellen, die solche Laute beinhalteten, die während des Unterrichtsversuchs noch nicht behandelt oder nur sehr

kurz erwähnt worden waren. Einige waren schon im Anfangstest für die Schüler schwierig, weswegen es auch sinnvoll war, sie zu besprechen. Zuerst wurde das Diphthong /aɪ/ im Wort *Leid* besprochen, weil mehrere Schüler die Buchstabenkombination *ei* als /ɛɪ/ aussprachen. In diesem Zusammenhang war es auch relevant, die Schüler daran zu erinnern, dass die Buchstabenkombinationen *eu* und *äu* nicht als /ɛʊ/ und /äʊ/ ausgesprochen werden, sondern als /ɔɪ/. Den Schülern wurden Beispielwörter mit diesen Buchstabenkombinationen gegeben (*heute* und *enttäuscht*) und sie sollten darüber nachdenken, wie die Vokale in diesen Wörtern ausgesprochen werden. Dann wurden noch die Wörter *Stehplätze* und *wieder* aufgegriffen und die Aussprache von *ä* als /ɛ/ und *ie* als /i:/ geübt. Außerdem wurde die Auslautverhärtung im Wort *Leid*, d.h. die Realisierung des D am Ende des Worts als /t/, erwähnt. Im Text trat auch das Wort *international* hervor, das für die Schüler schwierig auszusprechen war. Viele Schüler sprachen das Wort entweder nach den englischen oder den schwedischen Ausspracheregeln aus. Die Aussprache dieses Wortes und zwei anderer Wörter mit der Endung *-tion* (*Portion* und *Nationalität*) wurden kontrastiv diskutiert, indem alle drei Aussprachen, die englische, die schwedische und die deutsche, miteinander verglichen wurden, um die Charakteristika der deutschen Aussprache zu verdeutlichen.

4.2.4 Einheit 4: Wiederholung

Die vierte Einheit diente größtenteils zur Wiederholung der schon behandelten phonetischen Themen. Das aktuelle Thema des Unterrichts war Kleidung und die Schüler übten Vokabular zu diesem Thema. Die Ausspracheübungen wurden auch mit dem Thema verbunden und in die Übung des Vokabulars integriert.

Den Schülern wurde ein Aufgabenblatt (Anhang 10) mit einer Aufgabe ausgeteilt, bei der Kleidungsstücke geübt wurden. Auf dem Aufgabenblatt stehen drei einspaltige Tabellen. In der ersten Tabelle werden finnischen Bezeichnungen für zehn Kleidungsstücke aufgelistet: *sukkahousut*, *kaulahuivi*, *hame*, *kenkä*, *villapaita*, *vyö*, *mekko*, *kumisaapas*, *hanska* und *sukka*. Daneben befinden sich die deutschen Äquivalente in einer gemischten Reihenfolge: *der Gürtel*, *der Handschuh*, *das Halstuch*, *die Socke*, *der Gummistiefel*, *der Rock*, *das Kleid*, *der Schuh*, *der Pullover* und *die Strumpfhose*. Die dritte Tabelle ist leer. Unter den Tabellen wird eine Liste unterschiedlicher Beschreibungen von den im Unterricht behandelten Lauten dargeboten. Die Beschreibungen werden jeweils mit einem Buchstaben von A bis J gekennzeichnet. Einige dieser Beschreibungen sind beschreibende Namen für einen Laut, wie z.B. „*amppariässä*“ [z] („Wespen-S“) oder *ach-äänne* [χ] (Ach-Laut), oder einfach nur das IPA-Zeichen für den Laut, wie z.B. [aɪ], während andere mehr die akustischen oder artikulatorischen Eigenschaften des Lauts verdeutlichen, wie z.B. *äänne, joka saa äänihuulet värisemään* („ein Laut, der die Stimmbänder zum Schwingen bringt“).

Die Schüler sollten die finnischen Wörter mit den richtigen deutschen Äquivalenten verbinden. Daher fügten sie die passenden Aussprachebeschreibungen zu den deutschen Wörtern hinzu, indem sie die relevanten Buchstaben in der leeren Tabelle neben den deutschen Wörtern aufschrieben, je nachdem, welche Laute in den Wörtern vorkommen. Zu einigen Wörtern passt nur eine der Beschreibungen, aber es gibt auch Wörter mit mehreren der beschriebenen Laute. Beispielsweise mit dem Wort *Schuh*

können insgesamt zwei Regeln verknüpft werden „*suhuässä*“ [ʃ] („zischendes S“) und *mykkä h, joka pidentää edellistä vokaalia* („stummes H, das eine verlängernde Wirkung auf den vorigen Vokal hat“). Die Herausforderung der Aufgabe war, dass die Schüler die Laute nur mithilfe der Graphem-Phonem-Beziehungen identifizieren sollten, ohne die Laute oder die Wörter zu hören. Dies war den Schülern aber durchaus möglich, denn die für die Aufgabe benötigten Laute waren schon während des Unterrichtsversuchs geübt worden. Auch diejenigen Laute, die noch nicht explizit im Unterricht behandelt worden waren, sollten den Schüler bekannt sein. Die Schüler machten die Aufgabe zuerst allein, wonach die Antworten gemeinsam Wort für Wort kontrolliert wurden und die Laute trainiert wurden.

Für das Wort, *Gürtel*, gibt es drei richtige Antworten in der Aufgabe: „ein Laut, das die Stimmbänder zum Schwingen bringt“, d.h. das /g/ am Anfang des Wortes, „ein R, das eher wie ein Vokal ausgesprochen wird“, d.h. ein R am Silbenende, und „ein Laut, der von einem H-ähnlichen Laut gefolgt wird“, d.h. das /t/ in der Mitte. Die Klusile /g/ und /t/ waren schon früher geübt worden, aber das vokalisierte R war etwas Neues. Ein weiterer eher neuer Aspekt war das Stumme H im Wort *Handschuh*, das während des Versuchs nur kurz erwähnt worden war. Den Schülern wurde erzählt, dass das H gar nicht laut ausgesprochen wird, sondern nur den vorigen Vokal verlängert.

Der dritte neue Laut in dieser Aufgabe war das Zäpfchen-R, das im Standarddeutschen verwendet wird. Der Laut wurde im Zusammenhang des Wortes *Rock* besprochen. Er wurde gemeinsam geübt, weil viele Schüler es für schwierig zu produzieren hielten. Dies war schon im Voraus erwartet, denn am meisten begegnen die Schüler diesem Laut zum ersten Mal gerade im Deutschunterricht. Ich versuchte den Laut möglichst gut zu beschreiben, um das Produzieren des Lauts zu erleichtern. Als Metapher wurde wieder das Gurgelgeräusch benutzt, das oft beim Spülen des Munds erzeugt wird. Der Laut wurde getrennt und in verschiedenen Wörtern, wie *Rock* und *richtig* geübt. Die Wörter wurden so ausgewählt, dass der /r/ in ihnen vor verschiedenen Vokalen vorkommt, weil es vor einigen Vokalen leichter sein mag, ihn auszusprechen als vor anderen. Es wurde auch betont, dass es akzeptabel ist, das finnische, gerollte R zu benutzen, denn es ist deutschen Muttersprachlern durchaus verständlich und ein ähnliches R wird sogar in vielen Regionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz überwiegend benutzt. Weil das Zäpfchen-R für viele Schüler sehr problematisch zu produzieren ist, ist es wichtig zu betonen, dass eine eher finnische Aussprache des /r/ verständlich und akzeptabel ist.

Auch das Wort *Halstuch* war für die Schüler schwierig. Einige hatten automatisch gedacht, dass in diesem Wort den /ʃ/ gebraucht wird, weil das S vor einem T steht. Es wurde erklärt, dass diese Buchstaben in der gleichen Silbe vorkommen sollten, so dass das S als /ʃ/ produziert würde. In diesem Wort gehören die Laute zu verschiedenen Silben und sogar zu verschiedenen Wörtern des Kompositums, weswegen das S als ein normales /s/ realisiert wird. Am Anfang als die deutschen S-Laute behandelt wurden, wollte ich zu komplizierte Regeln vermeiden, weswegen diese Regel völlig unbeachtet blieb. Obwohl es das Erledigen dieser Aufgabe negativ beeinflusste, war es eigentlich

gut, dass diese zusätzliche Regel später zur Diskussion gebracht wurde, denn so konnten die Schüler eine schon vertraute Regel nur mit einer kleinen Einzelheit ergänzen, anstatt viele neue Regeln gleichzeitig zu lernen.

Andere Wörter, die Diskussion erweckten, waren *Kleid* und *Strumpfhose*. Für *Kleid* hatten viele wegen des Buchstaben D einen stimmhaften Laut vorgeschlagen, obwohl das D wegen Auslautverhärtung am Silbenende als ein stimmloses T ausgesprochen wird. *Strumpfhose* wurde näher besprochen, weil das Wort von den Schülern für überhaupt schwierig gehalten wurde. Die Herausforderung mit diesem Wort besteht wegen des Konsonantenclusters am Anfang des Wortes samt wegen der zwei verschiedenen S-Laute, /s/ und /z/.

Beim Wort *Pullover* wurde außer der relevanten Laute auch die Betonung diskutiert. Es stellte sich nämlich heraus, dass ich selbst das Wort immer falsch betonte, indem ich die erste Silbe betonte, obwohl der Akzent auf der zweiten Silbe liegen sollte. Die korrekte Akzentuierung wurde noch gemeinsam geübt. Solche Fälle, in denen die Lehrkraft auch Fehler macht, können den Schülern im besten Fall sehr wirkungsvolle Lernsituationen anbieten.

Am Ende der Sitzung wurde paarweise eine mündliche Übung aus dem Lehrbuch gemacht, bei der die Schüler gleichzeitig Akkusativ und Kleidungswortschatz wiederholten sowie sich beim Sprechen auf die eben trainierten Laute konzentrierten. Wie schon früher erwähnt wurde, handelte es sich in dieser Sitzung größtenteils um Wiederholung der schon behandelten Laute. Es wurden aber trotzdem auch einige solche Laute oder Regeln präsentiert, die während des Unterrichtsversuchs früher nicht geübt worden waren. Solche Aspekte waren das stumme H und die verschiedenen Realisierungen des R, d.h. das vokalisierte R und das Zäpfchen-R. Diese Laute wurden vor der Bearbeitung der letzten Aufgabe der Sitzung noch einmal wiederholt und in verschiedenen Wörtern geübt.

In dieser Sitzung wurde hauptsächlich auf die Orthographie und auf die Aussprecheregeln geachtet. Es ist wichtig, die Ausspracheregeln zu kennen und zu üben, denn um freier und fließender sprechen zu können, sollte der Lerner die Graphem-Phonem-Beziehungen gelernt haben, und das Produzieren der Laute sollte automatisch laufen.

4.2.5 Einheit 5: Die Akzentuierung und die Intonation

Das Thema der letzten Einheit des Unterrichtsversuchs bestand aus der Akzentuierung und der Intonation. Diese Einheit wurde in zwei Sitzungen geteilt (Sitzungen 8 und 9). Die erste Sitzung wurde als mehrere kleinere Stücke während einer ganzen Unterrichtsstunde realisiert, aber die zweite Sitzung wurde, wie gewöhnlich, als eine kleine Sitzung am Ende der Unterrichtsstunde durchgeführt. Das Thema wurde mit der Satzakkentuierung begonnen, wonach die Akzentuierung in einzelnen Wörtern geübt wurde. Auf die Intonation wurde erst in der zweiten Sitzung eingegangen. Es wurde zuerst die Relevanz der Akzentuierung in der deutschen Sprache diskutiert. Die Akzentuierung beeinflusst stark sowohl die Flüssigkeit als auch die Verständlichkeit des Sprechens. Laut neuester Forschung bestimmt dies die Verständlichkeit sogar mehr als das Aussprechen der Laute, wie schon im Kapitel 2 konstatiert wurde. Sowohl Abweichungen

in der Wortakzentuierung als auch in der Satzakzentuierung können das Verstehen des Gesagten deutlich erschweren. Eine falsche Akzentuierung kann die Bedeutung eines Wortes völlig verändern (vgl. *umfahren* = um etwas herumfahren und *umfahren* = fahrend anstoßen und zu Boden werfen (Definitionen aus *Duden Online-Wörterbuch*, Internetquelle 5)) und wegen einer nicht-typischen Satzakzentuierung kann es seinerseits schwer zu sein, dem Sprechen zu folgen. Außerdem wirkt das Sprechen unnatürlich, wenn viele Akzentuierungsabweichungen vorkommen.

Bei einer Hausaufgabe hatten die Schüler Sätze, in denen die Grammatik und das Vokabular der letzten Lehrbucheinheit geübt wurden, aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt. Als Teil dieser Aufgabe hatten sie sich über eine natürliche Akzentuierung in einem deutschen Satz Gedanken gemacht und diejenigen Wörter in den Sätzen unterstrichen, die sie selbst betonen würden. Mit dieser Aufgabe wollte ich den Schülern einerseits verdeutlichen, dass es im Deutschen überhaupt eine rhythmische Eigenschaft ist, dass bestimmte Wörtern mehr betont werden als andere, und dass dies im Deutschen ganz anders realisiert wird als im Finnischen. Andererseits wollte ich zeigen, dass es meistens nicht nur eine korrekte Akzentuierungsmöglichkeit gibt, sondern dass es abhängig von der Situation möglich ist, verschiedene Wörter in einem Satz zu betonen. Dies war auch in den Schülerantworten deutlich zu sehen, denn verschiedene Schüler hatten verschiedene Stellen in den Sätzen unterstrichen.

Beim Kontrollieren der Antworten wurde gemeinsam diskutiert, wie die unterschiedlichen Akzentuierungen jeweils die Bedeutung des Satzes modifiziert, obwohl die Wörter gleich bleiben. Beispielsweise für den Satz *Wie findet Anton das Hemd?* wurden drei Möglichkeiten diskutiert. In der ersten Version liegt der Hauptakzent auf *Hemd*, was abhängig von der Intonation oder der Intensität der Akzentuierung entweder den Satz zu einer neutralen Äußerung macht oder den Eindruck erweckt, dass das Hemd im Gegensatz zu einem anderen Kleidungsstück hervorgehoben wird. In der zweiten Version wurde *Anton* betont. Dies könnte gemacht werden, wenn es wichtig wäre zu äußern, dass gerade nach Antons Meinung gefragt wird und nicht jemandes anderen. Die dritte Version hat die Betonung auf *findet*. Diese Betonung könnte z.B. in einer solchen Situation verwendet werden, in der Antons Meinung über das Hemd schon ohne irgendwelches Resultat diskutiert worden ist, nach dem jemand seine Geduld verliert und die Frage erneut stellt.

Diese Aufgabe funktionierte also als eine Art Eintauchübung, bei der das Thema Akzentuierung den Schülern zum ersten Mal vorgestellt wurde. In dieser Phase wurden noch keine besonderen Fertigkeiten von den Schülern erwartet, sondern die Idee war, den Schülern überhaupt zu zeigen, dass es ein solcher Aspekt gibt wie Akzentuierung und dass sie eine wichtige Rolle in der deutschsprachigen Kommunikation spielt.

Im Zusammenhang der anderen Hausaufgaben wurden sowohl die Aussprache einiger Laute (vokalisiertes R, Ich-Laut in Buchstabenkombination *-rch*, S-Laute und die Aussprache des Ä als /ɛ/) wiederholt als auch die Wortakzentuierung als Thema präsentiert. Auf die Wortakzentuierung wurde mithilfe eines Wortes, das eine für finnische Muttersprachler sehr ungewöhnliche Akzentuierung aufweist, eingegangen. Das Wort ist

die *Philharmonie*. Der Akzent in diesem Wort ruht auf der letzten Silbe, was finnischen Deutschlernern häufig Schwierigkeiten bereitet.

Auch das Behandeln der Wortakzentuierung wurde mit einem kontrastiven Gespräch über die Eigenschaften des deutschen Akzentuierungssystems angefangen. Einerseits wurde das deutsche System, in dem genauso gut die erste wie auch die letzte Silbe betont werden kann, mit dem völlig unterschiedlichen und in diesem Sinne einfacheren finnischen System verglichen. Dies hilft den Schülern dabei, die Unterschiede zwischen den Sprachen besser zu bemerken, was seinerseits das Aneignen des neuen Systems erleichtert. Andererseits wurde das deutsche System mit den englischen und schwedischen Systemen, die eher ähnlich funktionieren, verglichen, um den Schülern zu zeigen, dass die deutsche Sprache auch einiges mit anderen Sprachen gemeinsam hat. Dadurch verstehen die Schüler, dass sie ähnlichen Phänomenen in anderen Sprachen schon begegnet haben und können das Phänomen daher auch im Deutschen meistern. Außerdem, wie schon früher in dieser Arbeit hervorgehoben wurde, ist es immer gut, wenn neue Informationen mit dem schon Gelernten verknüpft werden können. Während der Diskussion erwähnten die Schüler, dass die Akzentuierung im Sprachunterricht generell sehr knapp behandelt worden ist, weshalb es noch wichtiger war, die Akzentuierung als Phänomen zu betrachten.

Als Nächstes wurden den Schülern Vokabeln aus dem aktuellen Lehrbuchtext gezeigt, in denen der Akzent woanders liegt als auf der ersten Silbe. Die Wörter wurden als Chornachsprechen nach meinem Muster wiederholt. Die betonte Silbe war jeweils unterstrichen, um die Akzentuierung auch visuell zu veranschaulichen. Die behandelten Wörter sind folgende: *Philharmonie*, *Orchester*, *Instrument*, *gekommen*, *Toilette* und *unbedingt*. Für einige Schüler war es sehr schwierig, die betonte Silbe in den Wörtern zu erkennen. Dies ist kein Wunder, wenn das Hören nicht früher trainiert worden ist. Außerdem kann es überhaupt anspruchsvoll sein, den Akzent in einem getrennt ausgesprochenen Wort zu hören, denn in einem solchen isolierten Kontext wird auch die erste Silbe automatisch ein wenig betont. In einer solchen Situation hilft es eventuell, wenn das gleiche Wort mehrmals nacheinander mit dem Akzent auf verschiedenen Silben wiederholt und gehört wird. Dies bedeutet, dass z.B. das Wort *Orchester* dreimal mit jeweils verschiedenen Akzentuierungen gehört wird: *Orchester**, *Orchester* und *Orchester**. In einem solchen Zusammenhang sind die meisten Lerner in der Lage, den Unterschied zwischen den verschiedenen Varianten zu hören. Darüber hinaus kann es einfacher sein zu sagen, welche Alternative korrekt ist, weil die anderen Varianten eher unnatürlich klingen. Auch in dieser Unterrichtsstunde schienen die Schüler aus dem Experiment einen Nutzen ziehen zu können.

Im Zusammenhang dieser Aufgabe traten folgende Akzentuierungsregeln auf:

1. Wörter mit der Endung *-ment* tragen den Akzent auf der letzten Silbe.
2. Wörter mit der Endung *-ie* tragen den Akzent auf der letzten Silbe.
3. Präfixe, wie *ge-*, werden nie betont.

Des Weiteren wurde noch die Akzentuierung bei Wörtern mit den Endungen *-tion* und *-tät* behandelt, weil der Akzent auch hier auf der letzten Silbe liegt. Die Regel der unbetonten Präfixe wurde mit den Präfixen *be-*, *ver-* und *er-* ergänzt. Die Absicht mit der

Vorstellung der Regeln war, den Schülern zu zeigen, dass es Regeln für die Akzentuierung gibt, und dass die korrekte Akzentuierung von der morphologischen Struktur des Wortes abgeleitet werden kann.

Dann wurden den Schülern mehr Wörter aus dem Lehrbuchtext an der Tafel gezeigt. Sie suchten die Wörter im Text selber aus, um später jeweils die betonte Silbe in den Wörtern beim Anhören des Textes markieren zu können. Die Schüler hörten sich die Aufnahme zweimal an. Beim ersten Mal konnten sie sich je nach ihren eigenen Fertigkeiten entweder nur auf den Inhalt des Textes konzentrieren oder schon den Akzent in den Wörtern markieren. Die Wörter, die in dieser Übung betrachtet wurden, sind: *hineinlassen*, *Jugendorchester*, *Problem*, *sofort*, *bezahlen*, *versprechen*, *Idee*, *zusammen*, *untersuchen*, *genau*, *Ewigkeit*, *Minute*, *Musiker* und *Achtung*. Nach der Übung wurden die Antworten gemeinsam kontrolliert und wichtige Aspekte, wie die unbetonten Präfixe *be-* und *ver-* und der Kontrast zwischen den Akzentuierungen in den Wörtern *Musiker* und *Musik*, diskutiert. Die Schüler identifizierten die betonten Silben oft korrekt und einige Schüler machten nur einen oder zwei Fehler dabei. Interessant war, dass diese Schüler gerade mit solchen Wörtern Schwierigkeiten hatten, in denen der Akzent auf der ersten Silbe liegt. Der Grund dafür kann die sog. *Hyperkorrektur* sein, d.h. sie wollten einfach den finnischen Akzentuierungsmuster mit dem Akzent auf der ersten Silbe, die früher im Unterricht besprochen wurde, vermeiden und eine ihrer Meinung nach mehr „deutsche“ Alternative auswählen. Um zu veranschaulichen, dass auch die erste Silbe in deutschen Wörtern betont werden kann, wurde noch das Wort *arbeiten* näher betrachtet. Dieses Wort gehört nicht zum Vokabular des Lehrbuchtextes, aber es wurde von vielen Schülern im Anfangstest falsch betont, indem sie die zweite Silbe statt der ersten betonten (*arbeiten**). Diese Abweichung kann auch mit dem Einfluss des Schwedischen erklärt werden, denn das respektive schwedische Verb *arbeta* hat den Akzent auf der zweiten Silbe. Die gleiche Erklärung gilt eventuell für das Wort *Mechaniker* (vgl. das schwedische Wort *mekanik*), das auch im Anfangstest oft abweichend betont wurde und deshalb in diesem Zusammenhang geübt wurde.

Am Ende der ersten Sitzung dieser Einheit wurde die Akzentuierung noch durch Kinetik geübt. Vielen Lernenden hilft es, wenn sie phonetische oder besonders rhythmische Phänomene mit Bewegung verbinden können. Dies hilft ihnen dabei, die rhythmischen Einheiten besser zu identifizieren, aber auch sie besser zu erinnern. Alle Schüler standen für die Aufgabe auf. Die Idee der Aufgabe war es, Wörter im Chornachsprechen zu wiederholen und jeweils eine bestimmte Bewegung bei einer betonten Silbe zu machen. Bei einer betonten Silbe mit einem kurzen Vokal wurde mit dem Fuß gegen den Boden getreten während bei einer betonten Silbe mit einem langen Vokal die Arme wie bei einer Zuschauerwelle hochgerissen wurden. Das Vokabular stammte wieder aus dem aktuellen Lehrbuchtext und bestand teilweise aus dem gleichen Vokabular wie die vorige Hörübung: *versprechen*, *Achtung*, *Musiker*, *bezahlen*, *hineinlassen*, *Jugendorchester*, *zusammen*, *untersuchen*, *Ewigkeit*, *genau*, und *wahnsinnig*. Die Schüler waren wegen der ungewöhnlichen Aufgabe zuerst ein bisschen unsicher, aber wurden schnell lockerer und nach einer sanften Ermunterung machten sie schon laut und energisch mit. Zum Schluss wurde die Aufgabe noch vertieft, indem das gleiche mit kurzen Sätzen

aus dem Lehrbuchtext durchgeführt wurde. Mit den Sätzen wurde die Bewegung jeweils bei den Wörtern gemacht, die die Hauptakzentuierung des Satzes haben könnten. Die Sätze sind:

Sie müssen mich hineinlassen.

Ich verspreche es.

Der Klowärter untersucht Peters Uhr.

Ich komme sofort nach dem Konzert.

Als Hausaufgabe schrieben die Schüler Sätze, bei denen die Bildung des Perfekts geübt wurde. Außerdem markierten die Schüler in jedem Satz dasjenige Wort, das die Hauptakzentuierung des Satzes tragen könnte. Hier wurden natürlich verschiedene Variationen als korrekte Antworten akzeptiert, denn in ihren eigenen Sätzen durften die Schüler den Kontext und dadurch auch die Akzentuierung selbst bestimmen. Wenn die von den Schülern vorgeschlagene Akzentuierung dagegen unnatürlich vorkam, wurden alternative Lösungen überlegt. Die Hausaufgabe wurde in der letzten Sitzung des Unterrichtsversuchs kontrolliert. Dabei wurden sowohl die Bildung des Perfekts als auch die Akzentmarkierungen betrachtet. Die Schüler diskutierten und verglichen ihre Sätze in Gruppen und danach schrieb jede Gruppe zumindest einen Satz an die Tafel. Die an der Tafel geschriebenen Sätze wurden ausführlich behandelt. Erstens wurde überprüft, ob der Satz grammatisch korrekt war. Zweitens wurde die Akzentuierung diskutiert. Dabei wurde einerseits getestet, ob die vorgeschlagene Alternative plausibel wirkte; andererseits wurden über mögliche weitere Alternativen reflektiert. Drittens wurde die Akzentuierung in den Sätzen mündlich geübt. Dies wurde im diachronen und synchronen Chornachsprechen mithilfe der von der vorigen Sitzung vertrauten Bewegungen gemacht. Insgesamt schrieben die Schüler neun Sätze an die Tafel.

Beispielsweise folgende Sätze wurden diskutiert:

Weil ich gut geschlafen habe, bin ich ruhig.

Ich habe keine Motivation gehabt.

Ich bin jung gewesen.

Alle obengenannten Betonungsmöglichkeiten wurden akzeptiert, aber für den ersten Satz wurde auch die Möglichkeit präsentiert, dass der Hauptakzent auf dem Wort *geschlafen* sein kann: *Weil ich gut geschlafen habe, bin ich ruhig.* Beim ersten Beispielsatz wurde wieder eine Zuschauerwelle gemacht, während bei den anderen Beispielsätzen mit dem Fuß getreten wurde.

Als eine angewandte Übung zu diesem Thema lasen die Schüler paarweise einen Dialog aus dem Lehrbuch vor. Der Dialog wurde zuerst als eine vorbereitende Übung im Chornachsprechen Abschnitt zu Abschnitt gemeinsam laut gelesen. Die Schüler imitierten die Satzakzentuierung und fügten die schon vertrauten Bewegungen zu den betonten Silben hinzu. Darüber hinaus wurde Intonation als ein neuer Aspekt implizit betrachtet. Mit dem impliziten Betrachten wird gemeint, dass die Intonation beim Muster für die Schüler etwas übertrieben wurde, so dass die Schüler die Variation in der Melodie bemerken würden. Ihnen wurde jedoch nicht dazu geraten, die Intonation zu imitieren.

Obwohl die Intonation vor der Übung nicht erwähnt wurde, bemerkten die Schüler die Melodieverläufe und wiederholten sie auch geschickt.

Als die Nachsprechübung vorbei war, wurden die Beobachtungen der Schüler diskutiert. Die erste Beobachtung war, dass es oft mehr als eine betonte Stelle in einem Satz gab. Ich erklärte, dass es in langen Sätzen oft zwei oder sogar mehr akzentuierte Wörter gibt, während andere Wörter schneller und sogar phonetisch reduziert ausgesprochen werden. Als Demonstration wurde einer der Sätze so vorgelesen, dass jede Silbe mit einem „da“ ersetzt wurde. Da alle Silben außer Akzentuierung und Intonation identisch sind, ist der Unterschied zwischen den unbetonten und betonten Silben und die rhythmische Struktur äußerst deutlich. Die zweite Beobachtung war, dass nicht nur die Akzentuierung, sondern auch die Intonation in den Sätzen variierte, und dass diese Phänomene sogar miteinander verknüpft sind. Die Intonation wurde näher diskutiert, indem ihre Funktion in der deutschen Sprache, d.h. der Einfluss auf die Höflichkeit und die Verständlichkeit, und die wichtigsten Intonationsmuster behandelt wurden. Es wurden folgende Intonationsmuster mithilfe einiger Beispiele aus dem Dialog diskutiert:

- 1) fallende Intonation in Aussagesätzen,
- 2) fallende Intonation in Fragesätzen, die mit einem Fragewort anfangen,
- 3) steigende Intonation in Fragesätzen, die direkt mit einem Verb anfangen und
- 4) steigende Intonation in fragenden Äußerungen, die aus nur einem Wort bestehen.

(Vgl. Hall et al. 2005: 157, 159.)

Zum Schluss führten die Schüler die Gesprächsübung paarweise durch. Beim Sprechen konzentrierten sie sich sowohl auf die Akzentuierung als auch auf die Intonation. Die Akzentuierungs- und Intonationsmuster, die bei der Nachsprechübung trainiert wurden, dienten als Modell, aber die Schüler durften auch andere Alternativen probieren, denn wie schon früher erwähnt wurde, hängen sowohl die Akzentuierung als auch die Intonation viel vom Kontext ab. Bezüglich der Intonation wurde den Schülern jedoch dazu geraten, sich an die eben behandelten Regeln zu erinnern, aber sonst war die einzige „Anforderung“, dass nach Flüssigkeit gestrebt werden sollte.

Die Behandlung der Akzentuierung wurde mit Diskussion über die Relevanz der Akzentuierung in der deutschen Sprache begonnen. Das Training wurde mit der Satzakkzentuierung angefangen, nach dem auf die Wortakkzentuierung eingegangen wurde. Als eine Eintauchübung durften die Schüler selbst Überlegungen dazu machen, wie sie deutsche Sätze betonen würden. Danach wurden verschiedene Alternativen gemeinsam diskutiert und Deutsch kontrastiv mit anderen Sprachen verglichen. Es wurde sowohl das Hören als auch das Betonen in eigener Sprachproduktion geübt. Die eigenen Sprechübungen wurden mit Kinetik verknüpft, um das Lernen zu vertiefen. Die Akzentuierung wurde in Grammatikübungen integriert, indem die Bildung des Perfekts und Akzentuierung gleichzeitig in den gleichen Aufgaben geübt wurden. Als letztes wurde eine angewandte Aufgabe durchgeführt, bei der die Schüler einen Dialog übten. In diesem Zusammenhang wurde auch die Intonation kurz besprochen und geübt. Die Akzentuierung war den Schülern ein ziemlich unbekanntes Thema, weswegen es gut gewesen wäre, wenn wir dafür mehr Zeit zur Verfügung gehabt hätten.

4.3 Phase 3: Der Schlusstest

Die Schlusstests wurden am 22. Mai 2017 organisiert. Sowohl der Hörtest als auch die mündlichen Tests fanden am gleichen Tag statt. Das Ziel der Schlusstests ist es zu überprüfen, was für Fortschritte die Schüler durch den Unterricht mit der Aussprache machten. Beide Tests wurden fast identisch mit den Anfangstests gestaltet, um den Vergleichbarkeitsgrad zu maximieren. Nur der Teil für freies Sprechen im mündlichen Test wurde so geändert, dass die Themen besser zum Inhalt des Kurses passten (Anhang 5). Insgesamt gab es drei Themen, die im Unterricht während des Kurses behandelt wurden, weshalb die Schüler zu jedem Thema etwas sagen sollten. Wieder wurden den Prüflingen kleine Listen auf Finnisch und einige Wörter auf Deutsch zur Unterstützung vorgegeben.

Diesmal war nur einer der Rater in der Testsituation anwesend, aber die Performanzen der Schüler wurden wieder aufgenommen, so dass der zweite Rater sie nachher annotieren konnte. Am Hörtest nahmen 24 Schüler und am mündlichen Test 22 Schüler teil.

4.4 Feedback der Schüler

Um besser zu verstehen, was am Unterricht gut gelungen ist und was dagegen in der Zukunft eher vermieden oder verbessert werden könnte, wird hier auch der Standpunkt der Schüler berücksichtigt. Dies wurde getan, indem nach dem Unterrichtsversuch Feedback von den Schülern gesammelt wurde. Das Feedback wurde schriftlich und anonym mit einem vollstrukturierten Fragebogen gesammelt. Da die Schüler den Fragebogen in der gleichen Unterrichtsstunde ausfüllten, während der sie auch die Kursklausur schrieben, wollte ich den Fragebogen so gestalten, dass keiner ihn für zu anstrengend halten würde und dass es für jeden Schüler möglich wäre, sich genug auf das Ausfüllen zu konzentrieren.

Der Feedbackbogen (siehe Anhang 12) besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beinhaltet acht einfache Aussagen über den Unterrichtsversuch, aber auch generell über die Aussprache. Die Schüler reagierten auf die Aussagen auf einer vierstufigen Likert-Skala. Dies bedeutet, dass sie für jede Aussage eine Nummer von 1 bis 4 je nachdem auswählten, welche Alternative ihrer Meinung nach am besten zu der Aussage passt. Die Werte auf der Skala bedeuten folgendes: 1 = *stimme gar nicht zu*, 2 = *stimme eher nicht zu*, 3 = *stimme eher zu* und 4 = *stimme voll und ganz zu*. Nummer 1 bedeutet also völlige Ablehnung von der Aussage, wohingegen Nummer 4 völlige Zustimmung äußert. Statt einer fünfstufigen Skala wurde die vierstufige Skala verwendet, um die mittlere Alternative „teils/teils“ zu vermeiden. Das Risiko mit der fünfstufigen Skala wäre, dass die Schüler die mittlere Alternative zu oft nur wegen Faulheit, Unentschlossenheit, Eile oder Unsicherheit auswählen würden. Ein weiterer Vorteil der Vierstufigkeit im Vergleich zu Skalen mit mehreren Stufen ist, dass es einfacher für den Befragten ist, Entscheidungen zu treffen, wenn es weniger Antwortalternativen gibt. Je mehr Stufen es gibt, desto mehr gibt es auch feinere Unterschiede zwischen den Beschreibungen der Stufen, was zu unterschiedlichen Interpretationen führen kann. Es kann passieren, dass

zwei Personen, die eigentlich derselben Meinung sind, unterschiedliche Antworten geben, weil sie die Antwortalternativen unterschiedlich interpretiert haben. Solche Situationen können die Resultate entstehen. (Vgl. Vilkkä 2007: 46.)

Im zweiten Teil wurde den Schülern die Möglichkeit gegeben, ihre Meinung frei zu äußern. Dies dient zwei Zwecken. Erstens kompensiert dieser Teil die Begrenztheit der Fragen und der Antwortalternativen im ersten Teil und gibt denjenigen Schülern, die etwas am Unterrichtsversuch besonders kommentieren wollten, die Möglichkeit, ihre Gedanken frei zu äußern. Zweitens dient er als Hilfsmittel für mich selbst. Die Schüler konnten in diesem Teil sowohl Kritik üben als auch gelungene Vorgehensweisen nennen. Beide helfen mir als zukünftige Lehrerin zu verstehen, was am Unterrichtsversuch gut war, welche Vorgehensweisen in Zukunft noch weiterentwickelt und welche eventuell vermieden werden sollten. Im Prinzip konnten die Schüler völlig selbstständig entscheiden, welche Aspekte sie in diesem Teil erwähnen, wenn überhaupt, aber in der Einleitung wurden auch Beispiele dafür gegeben, was für Sachverhalte erwähnt werden können. Dies wurde getan, um das Ausfüllen dieses Teils den Schülern ein wenig leichter zu machen. Ohne jegliche Anweisungen und Beispiele kann es sein, dass den Schülern nichts beim Ausfüllen eingefallen wäre und sie den Teil einfach übersprungen hätten. Außerdem wurden solche Aspekte als Beispiele erwähnt, über die ich am liebsten die Meinung der Schüler hören würde und aus denen ich am meisten Nutzen beim Entwickeln meiner Unterrichtsmethodik ziehen könnte.

4.5 Analysemethode

Die Analyse in dieser Arbeit wird sowohl quantitativ als auch qualitativ durchgeführt. Die Hörtests werden quantitativ analysiert, indem die Anzahl der korrekten Antworten in beiden Tests, Anfangs- und Schlusstest, gezählt wird. Die Werte werden miteinander verglichen, um zu überprüfen, ob die Lernenden im Schlusstest Laute und intonatorische Aspekte besser identifizierten. Jeder in der Integrationsphase behandelte phonetische Aspekt wird einzeln behandelt, um die Progression für jeden Aspekt feststellen zu können. Da Fehleranalyse nicht mehr so populär in der Forschung zum Fremdsprachenunterricht ist (Ullankojola & Anttila 2011: 181), und da das Zählen der Fehler einen eher negativen Eindruck von der Lernalternative gibt, wird sich bei der Bewertung statt Fehler auf die korrekten Antworten konzentriert. Wie Arras (2011: 83) auch hervorhebt, werden die Prüfungen organisiert, um herauszufinden, was die Schüler können; nicht, um zu zeigen, was ihnen noch nicht gelingt. Dadurch kann auch direkt festgestellt werden, ob und bei welchen phonetischen Aspekten Progression zu sehen ist.

Die mündlichen Tests werden sowohl aus einer quantitativen als auch einer qualitativen Sicht betrachtet. In der quantitativen Analyse werden die korrekten Realisierungen im Anfangs- und im Schlusstest gezählt, um wieder festzustellen, wo Progression zu sehen ist. Die Analyse wird nicht nur rein quantitativ durchgeführt, denn die häufigsten Abweichungen sowie die möglichen Gründe für sie werden näher diskutiert.

Bei der Bewertung der mündlichen Tests ist das Zählen der auftretenden korrekten Antworten jedoch nicht so eindeutig wie es bei den Hörtests ist, da die Kategorisierung einer Äußerung als eine korrekte bzw. eine abweichende Äußerung immer subjektiv

geschieht. Während die schriftlichen Antworten in den Hörtests immer mehr oder weniger deutlich als entweder richtig oder falsch beurteilt werden können, wird die Bewertung einzelner Laute hier von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst.

In der qualitativen Analyse werden die Performanzen je nach der Auffälligkeit der Abweichungen und der Verständlichkeit der Äußerungen mithilfe einer Skala mit sprachlich formulierten Werten eingeschätzt. Die mündlichen Tests werden von zwei Muttersprachlern bewertet. Für die Bewertung wurde ein Diagnosebogen (Anhang 6) zusammengestellt, mit dem bestimmte phonetische Aspekte einzeln betrachtet und bewertet werden konnten. Für jeden Schüler füllten beide Rater einen eigenen Diagnosebogen aus. Sowohl Artikulation als auch Intonation haben ihren eigenen Teil im Diagnosebogen. Als Muster für den Diagnosebogen wurde ein von Dieling und Hirschfeld (2000: 198) entworfene Bogen benutzt. Aus ihrem Bogen stammen die Haupteinteilung zu Intonation und Artikulation und die Bewertungsskala *richtig – etwas abweichend – sehr abweichend*. Die genaueren Inhalte, wie z.B. die einzelnen Laute oder Lautgruppen, die betrachtet wurden, wurden je nach dem gewählt, was oft schwierig für finnische Deutschlernende ist. Bei der Wahl wurde an Hall et al. (2005) angelehnt.

Die Absicht der Rater-Bewertung ist es, herauszufinden, wie verständlich die Aussprache der Schüler und wie auffallend die Abweichungen den Muttersprachlern erscheinen. Die Bewertungen basieren also auf den subjektiven Wahrnehmungen der Rater. Oft werden in wissenschaftlicher phonetischer Forschung solche Rater benutzt, die phonetisch trainiert worden sind, denn das Wahrnehmen der feinen Unterschiede bei der Produktion der Laute verlangt ein hochentwickeltes akustisches Hörvermögen. In dieser Arbeit ist dies aber nicht nötig, denn es handelt sich um den Fremdsprachenunterricht in der Schule, im Rahmen dessen das Ziel der Ausspracheschulung selten eine perfekte, muttersprachliche Aussprache ist, sondern die Schüler werden dabei unterstützt, sich eine verständliche und standardsprachenähnliche Aussprache anzueignen, die von einem Muttersprachler, der über durchschnittliche phonetische Fertigkeiten verfügt, in einer alltäglichen Kommunikationssituation verstanden und akzeptiert wird. Es ist daher für die Bedürfnisse dieser Arbeit begründet, solche Muttersprachler als Rater zu haben, die kein besonderes phonetisches Training durchlaufen haben, sondern nur über die normalen phonetischen Fertigkeiten verfügen, die beim Erlernen der Muttersprache erworben werden.

Beide Rater waren in der ersten Testsituation dabei, aber sie saßen die ganze Zeit hinter einem Wandschirm, so dass sie und die Schüler während des Tests einander nicht sehen konnten. Die Schüler waren jedoch die ganze Zeit dessen bewusst, dass sich zwei Rater in demselben Raum befanden. Die Rater wurden auch vor den Tests für die ganze Klasse vorgestellt. Jede Testperformanz wurde sowohl mit einem Handy als auch mit einem besonderen Tonbandgerät aufgenommen, um die Annotation der Rater zu erleichtern, denn es war nicht immer möglich alles auf einmal zu annotieren. Die Aufnahmen wurden den Ratern nach den Tests zur Verfügung gestellt, damit sie ihre Annotation mit den Aufnahmen kontrollieren und ergänzen konnten.

Im Vergleich zu schriftlichen Prüfungen, bei denen es sich um Grammatik oder Verwendung korrekter Wörter oder Phrasen handelt, ist die Bewertung der Aussprache bei

Lernenden problematischer. Wie Hirschfeld (2011: 16–17) feststellt, gibt es in der Aussprache nicht nur richtige und falsche Realisierungen, sondern die Aussprache der Lernenden kann alles dazwischen sein. Außerdem gibt es auch in der „korrekten“ Aussprache je nach der Situation akzeptable Variation. Die Entscheidung, welche Abstufungen auf der Skala der Richtigkeit als korrekt angenommen werden, und welche nicht, ist also sehr subjektiv, d.h. sie hängt immer vom Rater ab. Darüber hinaus wird die Bewertung davon beeinflusst, aus welcher Perspektive die Aussprache betrachtet wird, d.h. ob die Verständlichkeit oder der Grad der Abweichung von der Standardsprache in Bewertung berücksichtigt wird.

Hirschfeld (2011: 17) argumentiert, dass weil die Bewertung der Aussprache mittels einer mündlichen Prüfung immer subjektiv geschieht, sollten die phonetischen Fertigkeiten auch anders gemessen werden. Es könnten z.B. das Hörvermögen und die Kenntnisse der Ausspracheregeln getestet werden. In solchen Aufgaben können die Fertigkeiten der Lernenden objektiver gemessen werden und außerdem können auch solche Lernenden, deren Stärke nicht die mündliche Sprachproduktion ist, besser ihr Vermögen zeigen. Teilweise aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit auch das Hörvermögen der Schüler gemessen.

Da die Leistungen für diese Arbeit von zwei unterschiedlichen Ratern, teils zu demselben teils zu unterschiedlichen Zeitpunkten bewertet wurden, muss es auch geachtet werden, dass die *Inter-Rater-* und die *Intra-Rater-Reliabilität* betroffen werden kann. Intra-Rater-Reliabilität ist nicht hoch, wenn solche Faktoren, die eigentlich für die Bewertung der Aussprache irrelevant sind, die Bewertung der Rater beeinflussen mögen. Es ist möglich, dass etwas am Akzent oder an der Stimme eines Prüflings Zuneigung bzw. Abneigung bei dem Rater erweckt oder dass der Rater bestimmte Einstellungen hat, weswegen er die Performanz des Prüflings auf einer bestimmten Weise wahrnimmt. Die Inter-Rater-Reliabilität kann unterstützt werden, indem die beim Bewerten anzuwendenden Skalen und Prinzipien gemeinsam vor dem Bewerten besprochen werden, um zu versichern, dass die Rater sie verstehen und über sie einig sind. (Arras 2011: 82.)

Arras (2011: 83) schreibt von einem Phänomen, das *deformation professionnelle* genannt wird. Dabei geht es darum, dass man viel Zeit mit Personen mit einem bestimmten Akzent verbringt, oder sogar in dem Sprachraum, in dem der jeweilige Akzent vorkommt, lebt oder gelebt hat, und sich langsam an den Akzent gewöhnt. In einer solchen Situation kann es sein, dass man nicht mehr so sensibel auf die möglichen Abweichungen des Akzents ist. Dieses Phänomen betrifft auch die Bewertungen in dieser Arbeit. Als finnische Muttersprachlerin bin ich selbstverständlich mit dem finnischen Akzent sehr vertraut, aber auch beide Rater wohnen seit mehreren Jahren in Finnland und kennen sich somit mit den Charakteristika des Akzents aus. Es ist also im Prinzip möglich, dass sie die Leistungen der Schüler deswegen milder bewertet haben.

Für eine solche Forschung, in der es sich um Lernen handelt, ist es notwendig zu erklären, wie das Lernen in der jeweiligen Forschung definiert wird. Üblicherweise wird ein Phänomen als gelernt definiert, wenn es A) zum ersten Mal im Sprechen des Schülers korrekt vorkommt oder B) größtenteils vom Schüler korrekt ausgesprochen wird. In

dieser Arbeit wird eine Variation der Alternative B verwendet, indem die Anzahl der korrekten Realisierungen gezählt und der Grad der Abweichungen in Bezug auf Verständlichkeit geschätzt wird. Es ist auch wichtig, sich darüber Gedanken zu machen, was die Definition der korrekten Aussprache ist, an der in der jeweiligen Forschung angelehnt wird. Da es das Ziel des Unterrichts in der Schule ist, statt einer perfekten, akzentfreien Aussprache nach Verständlichkeit zu streben, gilt auch in dieser Arbeit eine lockerere Definition der Richtigkeit mit Betonung auf der Verständlichkeit. (Vgl. Martin & Alanen 2011: 35.) Auch Lintunen (2014), zitierend Pennington, unterstreicht, dass die Verständlichkeit von den drei Qualitätskriterien der Aussprache – die Verständlichkeit, die Flüssigkeit und die Exaktheit – die wichtigste ist.

Um hohe Validität zu erreichen, sollen die durchgeführten Prüfungen genau das messen, was man untersuchen will. Um gelungene Prüfungen zu ermöglichen, sollen die zu untersuchenden Themen sorgfältig operationalisiert werden. In dieser Arbeit wurde dafür gesorgt, indem die Aussprache in mess- und zählbaren Einheiten, d.h. in Laute und intonatorische bzw. rhythmische Einheiten (wie z.B. steigende/fallende Intonation, betonte Silben) eingeteilt wurde, so dass es möglich war, die Anzahl korrekten bzw. inkorrekten Realisierungen zu zählen. Für die Reliabilität der Arbeit wäre es dagegen gut, wenn alle Prüflinge völlig gleichberechtigt, objektiv und kohärent von den Ratern bewertet würden. Dies kann aber nicht wegen des schon oben besprochenen subjektiven Charakters der Rater-Bewertungen garantiert. Auch das Beobachten im Unterricht geschah sehr subjektiv, weil es teilnehmend durchgeführt wurde. (Vgl. Martin 2011: 162-163.)

Um die auf Lautgruppen konzentrierten Rater-Bewertungen und die auf einzelnen Laute konzentrierte quantitative Bewertung einigermaßen diskutieren und miteinander vergleichen zu können, wird für die quantitative Bewertung jedes Schülers ein „Durchschnittswert“ ermittelt, d.h. ein Wert, der zeigt, ob das Resultat bei dem Schüler bezüglich des zu bewertenden Themas im Allgemeinen positiv, negativ oder neutral ist. Diese „Durchschnittswerte“ werden dann mit den zusammengezählten Bewertungen der Rater verglichen. Hier wurden als positive Bewertungen solche gezählt, in der einer der Rater den Output positiv eingeschätzt hatte, während der andere eine neutrale Bewertung gegeben hatte. Gleiches gilt für negative Bewertungen. Als neutral gilt also nur solche Bewertungen, in denen keiner der Rater Entwicklung feststellen konnte.

Das Schülerfeedback wird auch sowohl quantitativ als auch qualitativ behandelt. Der Analyse des ersten Teils des Feedbackbogens wird aus einer quantitativen Sicht durchgeführt, indem bei jeder Aussage die Anzahl verschiedener Antworten gezählt wird. Mit anderen Worten wird es herausgefunden, wie viele Schüler den Aussagen jeweils zustimmen und wie viele anderer Meinung sind. Aus diesen Zahlen kann geschlussfolgert werden, welche Teile des Unterrichtsversuchs laut den Schülern nützlich und gut waren und welche sie eher als unnötig oder misslungen erlebten.

Im zweiten Teil, in dem die Schüler ihre Meinung frei äußern konnten ist die Annäherungsweise qualitativ. Diese schriftlichen Antworten werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Mit Inhaltsanalyse wird hier eine wörtliche Beschreibung

des Inhalts eines Dokuments gemeint. Als Methode wurde die Inhaltsanalyse ausgewählt, weil sie ein gutes Mittel für das Einordnen eines unstrukturierten Materials ist. Das Ziel ist, das Material logisch, zusammenfassend und klar vorzustellen, ohne wichtige Informationen zu verlieren, um es einfacher zu machen, Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Das Material wird zuerst in kleine Einheiten zerlegt, nachdem es erneut auf einer anschaulicheren Weise zusammengestellt wird. (Vgl. Tuomi & Sarajärvi 2009: 106, 108.)

Laut Miles und Huberman (1994, zitiert nach Tuomi & Sarajärvi 2009: 108 ff.) besteht eine datengestützte Inhaltsanalyse aus folgenden drei Phasen:

1. das Reduzieren des Materials,
2. die Kategorisierung des Materials, und
3. das Schaffen der theoretischen Begriffe.

In dieser Analyse bedeutet das Reduzieren die Zusammenfassung der Schülerantworten, so dass nur die Schlüsselfaktoren der Antworten in der Analyse berücksichtigt werden können. Nachdem die zentralen Themen in den Schülerantworten gefunden worden sind, werden sie gruppiert und in Kategorien eingeordnet. Zum Schluss wird das Material noch quantifiziert, indem gezählt wird, wie viele Male bestimmte Aspekte von den Schülern erwähnt werden. Danach kann festgestellt werden, welche Aspekte von den Schülern hervorgehoben wurden, und was diese Aspekte über die Erlebnisse der Schüler während des Unterrichtsversuchs verraten.

Da es in dieser Analyse nicht um Schaffen einer neuen Theorie geht, wird die dritte Phase der Inhaltsanalyse ausgelassen. Anstatt der dritten Phase wird die zweite Phase mehrere Male durchgeführt, so dass verschiedene Kategorisierungen erzielt werden. Dadurch ist es leichter, das Material aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und daher das Material ausführlicher zu verstehen. Zum Beispiel werden die reduzierten Antworten zuerst je nach dem Thema, das von der Äußerung betroffen wird, kategorisiert, und danach noch als entweder positive oder negative Äußerungen bezeichnet. Danach ist es einfach zu sehen, wie viele positive bzw. negative Erlebnisse die Schüler berichteten oder welche Aspekte den Schülern am meisten gefielen und welche dagegen am meisten Negativität erweckten.

5 Analyse

In diesem Kapitel werden die Testleistungen und das Schülerfeedback analysiert. Zuerst wird auf die Testleistungen der Schüler eingegangen. Jede Unterrichtseinheit wird einzeln in derselben Reihenfolge besprochen, in der sie auch im Unterricht behandelt wurden. Für jede Einheit werden zuerst die Ergebnisse der Hörtests diskutiert, nachdem die mündlichen Tests aus zwei Perspektiven betrachtet werden: aus der qualitativen Perspektive der Rater-Bewertungen und danach aus der quantitativen Perspektive, indem die Anzahl der korrekten Antworten pro Schüler in beiden Tests überprüft werden. Zum Schluss wird noch das Schüler-Feedback diskutiert.

5.1 Die Analyse der S-Laute

Die deutschen S-Laute sind für Finnen generell schwierig, weil die Anzahl der deutschen S-Laute nicht mit der Anzahl der finnischen S-Laute übereinstimmt. Nur einer der drei S-Laute (/s/) ist ein fester Teil des finnischen Lautsystems, während das /j/ nur in Lehnwörtern und das /z/ gar nicht auftritt.

5.1.1 Die Identifizierung der S-Laute im Hörtest

Die Progression in der Hörfertigkeiten der Schüler wird gemessen, indem die korrekten Antworten in den analysierten Aufgaben in beiden Tests einfach zusammengezählt werden. Dadurch kann festgestellt werden, dass die Progression bezüglich der Hörfertigkeiten ziemlich eindeutig positiv ist. Bei 17 Schülern (insgesamt werden die Tests von 24 Schülern analysiert) erhöhte sich die Anzahl der korrekten Antworten um einen bis drei Fälle. Dies bedeutet, dass eine deutliche Mehrheit der Schüler ihre Hörfertigkeiten während des Unterrichtsversuchs dahingehend verbesserten, indem sie mehr S-Laute nach dem Versuch richtig identifizieren konnten.

Obwohl über 70 % der Schüler weniger Fehler mit den S-Lauten im Schlusstest machten als im Anfangstest, sind die Resultate etwas mehrdeutig und kompliziert zu interpretieren. Es gibt 5 Schüler, die die S-Laute nach dem Unterrichtsversuch schlechter identifizierten als vor dem Versuch und 2 Schüler, deren Leistung in beiden Tests gleich gut war. Außerdem tauchten bei einigen Schülern im Schlusstest Fehler auf, die sie im Anfangstest noch nicht machten. Einige von diesen Schülern sind diejenigen, die überhaupt mehr Fehler im Schlusstest machten, aber es gibt auch solche Schüler, die einige Abweichungen während des Unterrichtsversuchs beseitigen konnten, entwickelten aber neue Probleme. Die Anzahl der korrekten Antworten und dadurch auch die Progression jedes Prüflings werden in Tabelle 2 präsentiert:

Tabelle 2: Anzahl der korrekten Antworten und Progression der Schüler im Hörtest bei der Identifizierung der S-Laute (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest)

Schüler	AT	ST
1	6	9
2	10	9
3	4	8
4	5	10
5	9	11
6	10	11
7	11	11
8	11	12
9	6	7
10	10	12
11	12	11
12	11	12

Schüler	AT	ST
13	8	10
14	7	9
15	11	12
16	11	12
17	11	12
18	11	8
19	10	8
20	9	8
21	10	10
22	4	5
23	5	6
24	6	9

Im Test gibt es insgesamt 12 Stellen, in denen die Identifizierung der S-Laute geschieht. Tabelle 2 zeigt, in wie vielen Stellen der jeweilige Prüfling die S-Laute korrekt identifiziert hat. Die zweite Spalte zeigt die Anzahl der korrekten Antworten im Anfangstest (AT) und die dritte Spalte im Schlusstest (ST). In der dritten Spalte wird auch die Progression der Prüflinge mit Farben gezeigt. Grün bedeutet, dass die Progression beim jeweiligen Prüfling positiv ist, d.h. er hat mehr korrekte Antworten im Schlusstest als im Anfangstest gegeben. Die gelbe Farbe steht für eine neutrale Progression, d.h. es gibt keine besondere Progression festzustellen. Mit der roten Farbe wird auf eine negative Progression hingewiesen, d.h. der Prüfling hat die S-Laute im Anfangstest besser identifiziert.⁴

Die schwierigsten Stellen scheinen die Aufgaben 1E, 1F, 2D, 2F und 2G (siehe Anhänge 1 und 2) zu sein. In Aufgabe 1E geht es um das Minimalpaar *reißen* – *reisen*. Die korrekte Antwort ist *reißen*, aber sogar 30 Male (Fehler im Anfangs- und im Schlusstest zusammengezählt) wurden hier falsch mit *reisen* geantwortet. Die Prüflinge hatten hier also Schwierigkeiten damit, die Laute /s/ und /z/ voneinander zu unterscheiden. In der zweitschwierigsten Stelle in Aufgabe 1 wurde vom Minimalpaar *Menschen* – *Männchen* 17 Male fehlerhaft das Wort *Männchen* ausgewählt, obwohl die richtige Antwort *Menschen* ist. Es kann festgestellt werden, dass die Prüflinge hier das /ʃ/ leicht mit dem /ç/ verwechseln.

⁴ Dieselben Farben (und dunklere Variationen von ihnen) werden in den später in dieser Arbeit auftretenden Tabellen mit denselben Funktionen verwendet.

Der Satz in Aufgabe 2D lautet: *Erzähl doch mal, was passiert ist*. Die Schüler mussten in diesem Satz die Wörter *erzähl* und *passiert* ausfüllen. Für diese Analyse ist hier das Wort *passiert* relevant, denn es beinhaltet den Laut /s/. Insgesamt 19 Male antworteten die Schüler in dieser Aufgabe falsch. Es ist überraschend, dass dieses Wort Schwierigkeiten für die Schüler bereitete, denn das /s/ sollte den Schülern eher vertraut sein. Es ist aber sehr wahrscheinlich, dass das eigentliche Problem mit diesem Wort woanders liegt, als bei dem /s/, denn am meisten ließen die Schüler das ganze Wort von der Antwort aus. In anderen Fällen hatten sie das Wort falsch gehört und/oder Probleme mit der richtigen Schreibweise gehabt. Besonders solche Schreibweisen wurden verwendet, in denen das S als /z/ ausgesprochen würde, wie z.B. *sieg*, *besieg*, oder *spasierest**. In Aufgaben 2F und 2G mussten die Prüflinge den ganzen Satz ausfüllen. Im Satz 2F (*Peter, du bist ein Schwein!*), gibt es zwei Wörter, *bist* und *Schwein*, die für diese Analyse relevant sind. Beide Wörter waren ungefähr genauso schwierig für die Prüflinge und insgesamt machten sie 19 Fehler in dieser Aufgabe. Einige Prüflinge schrieben gar nichts oder fast gar nichts zur Antwort, aber die meisten hatten Probleme nur mit einem der zwei Wörter, die S-Laute beinhalten. Häufige Fehler mit dem Wort *bist* sind, dass anstatt des Wortes *bist* (oder der Wörter *du bist*) etwas völlig anderes geschrieben wurde, wie z.B. *aufsteht**, *understant** oder *liebt*, oder, dass das Wort komplett ausgelassen wurde. Wörter, die in der deutschen Sprache existieren, die richtige Schreibweise aufweisen und den richtigen Laut beinhalten (z.B. *ist*) werden als korrekte Antworten akzeptiert, weil der Fehler in solchen Fällen nicht von der Identifizierung des /s/ abhängig ist. Mit *Schwein* wurde oft eine falsche Schreibweise verwendet, wie z.B. *Swein**, *Shwein** oder *Svein**, aber auch falsche Wörter, wie *zwei*, kamen vor. Im Satz 2G (*Ich komme später zurück.*) gibt es ein Wort, das hier betrachtet wird: *später*. In 7 Fällen aus den insgesamt 12 fehlerhaften Antworten wurde das Wort komplett ausgelassen, während in den restlichen Fällen anstatt des Worts *später* entweder *bitte*, *bitten* oder sogar einmal *Peter* geschrieben wurde.

5.1.2 Das Produzieren der S-Laute im mündlichen Test

Die mündlichen Tests wurden sowohl von den muttersprachlichen Ratern als auch von mir angehört und bewertet. Die Rater machten die Bewertung qualitativ mit Hilfe der Diagnosebögen, in denen keine exakten Zahlen vorgegeben werden, sondern es wird eine Skala verwendet, auf der die Werte *Richtig*, *Etwas abweichend* und *Sehr abweichend* sind. Die Rater gaben eine gemeinsame Bewertung für die behandelten S-Laute, also es wird kein Unterschied zwischen den drei Lauten gemacht.

In der von mir durchgeführten quantitativen Analyse wird jede Erscheinung der S-Laute einzeln gezählt und überprüft, wie viele der Erscheinungen von den Schülern wirklich korrekt ausgesprochen werden. Die Analyse wird getrennt für alle drei S-Laute (/s/, /z/ und /ʃ/) durchgeführt, um genauer veranschaulichen zu können, bei welchen Lauten möglicherweise eine Progression zu sehen ist. Es ist natürlich zu bemerken, dass diese Analyse nicht von einem Muttersprachler gemacht wird, und deswegen eventuell mangelnde Exaktheit aufweisen mag.

5.1.2.1 Rater-Bewertungen der S-Laute

Im Allgemeinen können in den Rater-Bewertungen eine positive Entwicklung in den Fertigkeiten der Schüler bemerkt werden, die verschiedenen S-Laute zu produzieren. Bei 3 von insgesamt 22 Schülern ist die Entwicklung eindeutig positiv, d.h. beide Rater stellten fest, dass diese Schüler die S-Laute im Schlusstest besser als im Anfangstest produzierten. Bei 9 Schülern ist die Entwicklung teilweise positiv. Dies bedeutet, dass einer der Rater eine positive Entwicklung bemerkte, während der andere der Meinung war, dass die Aussprachefertigkeiten des Schülers in beiden Tests auf gleichem Niveau waren. Es kann also behauptet werden, dass eine knappe Mehrheit der Schüler (12/22) ihre Aussprachefertigkeiten bezüglich der deutschen S-Laute laut den Ratern während des Unterrichtsversuch verbesserten.

Es muss aber auch beachtet werden, dass bei 4 Schülern die Progression als negativ bewertet wurde, indem zumindest ein Rater die Fertigkeiten des Schülers im Schlusstest als schlechter beurteilte. Es gab auch 4 Schüler, bei denen keine Progression festgestellt wurde, und 2 Schüler, für die kontroverse Bewertungen von den Ratern gegeben wurden.

Im Diagnosebogen werden die S-Laute als eine artikulatorische Einheit behandelt. Dies bedeutet, dass keine detaillierte Information über die Progression der einzelnen Laute /s/, /z/ und /ʃ/ gesammelt werden konnte, sondern es handelt sich um die S-Laute als eine Einheit. Auf der Basis der Annotation ist es also unmöglich zu sagen, welcher S-Laut am meisten und welcher am wenigsten entwickelt wurde. Deswegen wurde auch eine quantitative Analyse durchgeführt, in der die Anzahl der korrekten Realisierungen der Laute bei jedem Schüler gezählt wurde. Auch die Rater-Annotation kann mit den Aufnahmen erneut Laut für Laut gemacht werden, wenn eine detailliertere Analyse nötig ist. Da es das Ziel der Rater-Bewertung ist, die Verständlichkeit der Aussprache und die Auffälligkeit der Abweichungen einzuschätzen, ist es nicht nötig eine lautspezifische Bewertung durchzuführen.

Deutlich geht aus den Bemerkungen der beiden Rater hervor, dass die S-Laute besonders schwierig für die Schüler sind, denn es wurden explizit viele einzelne Wörter erwähnt, bei denen es Probleme mit S-Lauten oder ähnlichen Lauten gab, wie z.B. *Spaß*, *Zeit* und *besuchen*. Es sollte aber auch erwähnt werden, dass es trotzdem manchmal erhebliche Unterschiede zwischen den Annotationen der Rater gibt, denn es ist die Tendenz durch das ganze Material zu sehen, dass der eine Rater strenger mit der Bewertung war als der andere. Dies ist aber von keiner großen Bedeutung für diese Arbeit, weil das Fokus hier nicht auf dem Bestimmen des Niveaus der Schüler, sondern auf dem Feststellen der Entwicklungsrichtung liegt. Obwohl der andere Rater hauptsächlich schlechtere Bewertungen gegeben hat, ist die Richtung der Entwicklung in den meisten Fällen bei beiden Ratern ähnlich.

In Tabelle 3 werden die zentralen Resultate der Rater-Bewertungen zu den S-Lauten visuell vorgestellt. In der Tabelle entspricht jedem Wert auf der Bewertungsskala jeweils eine Farbe: helles Grün entspricht *richtig*, helles Gelb *etwas abweichend* und helles Rot *sehr abweichend*. *R1* weist auf Rater 1 auf, während mit *R2* Rater 2 gemeint wird. *AT* steht wieder für Anfangstest und *ST* für Schlusstest. Progression (*PR*) und

Gesamtprogression (*GPR*) werden mit dunkleren Variationen derselben Farben gekennzeichnet. Diese Farben haben dieselben Funktionen wie früher in Tabelle 2. Blau unter *GPR* bedeutet, dass die Bewertungen der Rater kontrovers sind. Progression zeigt die Entwicklung laut dem jeweiligen Rater, während die Gesamtprogression den Durchschnitt der Bewertungen beider Rater illustriert.

Tabelle 3: Visuelle Präsentation der Rater-Bewertungen der S-Laute (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; R1 = Rater 1; R2 = Rater 2; PR = Progression; GPR = Gesamtprogression)

Schüler	R1 AT	R1 ST	R1 PR	R2 AT	R2 ST	R2 PR	GPR
1	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
2	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
3	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Etw. abwei.		
4	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Sehr abwei.		
5	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
6	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
7	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Etw. abwei.		
8	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
9	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
10	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
11	Richtig	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
12	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Sehr abwei.		
13	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
14	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		

15	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Richtig	Richtig		
16	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
17	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Richtig	Etw. abwei.		
18	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
19	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
20	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
21	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
22	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		

5.1.2.2 Quantitative Bewertung der S-Laute beim Vorlesen

Es ist Finnen oft schwierig, die deutschen S-Laute /s/, /z/ und /ʃ/ voneinander zu unterscheiden, denn nur der stimmlose alveolare Frikativ /s/ ist ein fester Teil des finnischen Lautsystems. Der stimmhafte alveolare Frikativ /z/ gibt es im Finnischen gar nicht und der stimmlose post-alveolare Frikativ /ʃ/ tritt auch nur in Lehnwörtern auf. Weil das /s/ im Finnischen und im Deutschen gleich produziert wird, verursacht es Finnen meistens keine Schwierigkeiten, es sei denn, eine Person leidet an einer physischen Störung, die die Produktion des Lauts erschwert. Abweichungen beim Laut /s/ können daher meistens aufgrund eines Fehlers beim Lesen oder einer Verwechslung der Laute auftreten, wie z.B. in einer phonetischen Umgebung, in der viele verschiedene S-Laute vorkommen. Das /ʃ/ ist auch meistens einfach zu produzieren, aber die Verwechslung der Laute oder mangelnde Kenntnisse über die Ausspracheregeln können Abweichungen hervorrufen. Der stimmhafte Laut /z/ kann seinerseits aus artikulatorischen Gründen Schwierigkeiten bereiten. Diese Tendenz ist auch in den Resultaten der quantitativen Analyse zu sehen: im Allgemeinen ist das /s/ für die Schüler leicht auszusprechen, während es mehr Probleme beim /z/ und /ʃ/ gibt. Die exakten Zahlen werden in der folgenden Tabelle (Tabelle 4) präsentiert und danach näher diskutiert.

Tabelle 4: Anzahl der S-Laute im vorzulesenden Text und die korrekten Realisierungen der Laute pro Schüler (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; GPR = Gesamtprogression)

Phonem	/s/		/z/		/ʃ/		
Anzahl im Text	23		2		5		
Korrekten Realisierungen der Schüler:							
Schüler	/s/ AT	/s/ ST	/z/ AT	/z/ ST	/ʃ/ AT	/ʃ/ ST	GPR
1	22	22	0	0	5	4	
2	17	23	0	0	5	5	
3	21	22	1	0	4	4	
4	20	20	0	0	3	5	
5	22	22	0	0	4	4	
6	22	22	0	0	3	3	
7	23	23	0	0	3	3	
8	23	23	0	1	5	4	
9	22	22	0	0	3	3	
10	21	21	0	0	4	4	
11	22	23	0	1	5	5	
12	23	22	0	0	3	4	
13	22	23	0	0	4	4	
14	23	23	0	0	4	4	
15	22	21	0	0	4	5	
16	21	23	0	0	4	4	
17	22	23	0	0	3	4	
18	22	23	0	0	2	3	
19	21	23	0	0	4	4	
20	22	22	0	0	4	3	
21	22	22	0	0	0	2	
22	22	23	0	0	2	3	

Von den 22 Schülern, die an beiden Tests teilnahmen, kann bei 9 eine Progression beim /s/ festgestellt werden, d.h. sie machten im Schlusstest mehr korrekte Realisierungen als im Anfangstest. Bei 11 Schülern ist die Entwicklung neutral, also es konnte weder eine positive noch eine negative Entwicklung nachgewiesen werden, d.h. sie haben genauso viele korrekte Realisierungen in beiden Tests gemacht. Die Abweichungen sind aber nicht immer gleich, was auch darauf hinweist, dass der Laut nicht artikulatorisch schwierig ist, sondern dass die Abweichungen von anderen Faktoren abhängig sind. Bei 2 Schüler ist die Entwicklung negativ, d.h. der Schüler machten mehr Fehler im Schlusstest als im Anfangstest. Im Anfangstest beging einer der Schüler nur einen Fehler, da er das zweite S im Wort „wenigstens“ nicht artikulierte (*[we:nigsten]). Derselbe Fehler tritt auch im Schlusstest auf, aber zusätzlich artikulierte der Schüler das /s/ am Ende des Worts „Spaß“ fehlerhaft ([*ʃpa:ʃ]). Diese neue Abweichung leitete sich wahrscheinlich davon ab, dass der Schüler das /f/ korrekt produzierte, und nur die Artikulationsweise nicht ändern konnte.

Die Unterschiede zwischen den Anfangs- und Schlusstests bezüglich des Lauts /s/ sind sehr klein, was wahrscheinlich an der Bekanntheit des Lauts liegt. Es kann vermutet werden, dass die meisten Abweichungen bei diesem Laut auf Lesefehler oder Verwechslungen mit anderen Lauten zurückzuführen sind. Die Vermutung basiert auf Wahrnehmungen über häufige Abweichungen:

1. Sehr viele Fehler bei diesem Laut kamen beim Wort „Spaß“ /ʃpa:s/ vor. Der Fehler wird höchstwahrscheinlich durch die Nähe zum /f/ verursacht, denn sehr oft wurden die zwei S-Laute in diesem Wort miteinander verwechselt *[spa:ʃ].
2. Auch wurden viele Fehler mit dem Wort „machst“ [maχst] gemacht. Dieser Fehler wird wahrscheinlich entweder durch einen Lesefehler oder durch die Schwierigkeit beim Aussprechen des Konsonantenclusters „-chst“ verursacht.

Wie schon erwähnt wurde, scheint das /z/ für die Schüler komplizierter zu sein. Von 22 Schülern verbesserten nur 2 ihre /z/-Laute im Schlusstest, während 19 Schüler in beiden Tests dieselben Fehler machten und ein Schüler den Laut im Anfangstest besser produzierte. Es muss erwähnt werden, dass es insgesamt nur 2 Vorkommnisse des /z/ im vorzulesenden Text gibt, was auch die Resultate beeinflusst. Die Anfangssituation war bei jedem Schüler die gleiche: beide Vorkommnisse des Lauts wurden falsch ausgesprochen. Die Wörter, die den Laut /z/ beinhalten, sind „besuchen“ und „Servus“. Nur einer der Schüler konnte das /z/ im Wort „besuchen“ korrekt produzieren. Beide Schüler, die ihre Aussprache bezüglich dieses Lautes verbesserten, produzierten den Laut also im Anfangstest bei beiden Wörtern falsch, aber sprachen später eines der zwei Wörter korrekt. Interessant ist es, dass die Progression beider Schüler bei demselben Wort zu sehen ist, denn beide sprachen im Schlusstest das /z/ im Wort „Servus“ korrekt aus. Wahrscheinlich liegt der Grund dafür darin, dass das /z/ der erste Laut in diesem Wort ist. Dies macht es leichter, sich den Laut zu merken, weshalb man sich besser auf das Produzieren konzentrieren kann. In „besuchen“ tritt der Laut mitten im Wort auf, weswegen es die Schüler „überraschen“ mag.

Wie schon früher in diesem Kapitel erwähnt wurde, liegt die Schwierigkeit dieses Lautes teils daran, dass es im Finnischen gar nicht existiert und deshalb problematisch zu

produzieren ist. Es verlangt viel mehr Mühe von finnischen Lernern als z.B. das /s/. Es kann auch sein, dass der Schüler versucht, das /z/ auszusprechen, aber es gelingt ihm nicht. Außerdem muss der Lerner auch an die Ausspracheregeln denken, um die korrekte Realisierung des Buchstaben S auszuwählen. Wenn die Regel noch nicht automatisiert ist, kann es durchaus sein, dass der Schüler sich nicht an die Regel erinnern kann und deshalb einen inkorrekten Laut produziert. Meistens wird das /z/ in beiden Wörtern durch /s/ ersetzt, aber „besuchen“ wird mehrmals sogar mit /ʃ/ ausgesprochen (*[beʃu:Xen]).

Laut den analysierten Tests scheint finnischen Schülern das Produzieren des /ʃ/ einfacher zu sein als das des /z/. Dies kann vermutlich damit erklärt werden, dass der Laut in einigen finnischen Lehnwörtern auftritt. Darüber hinaus ist es generell einfacher, stimmlose Konsonanten (z.B. /ʃ/) zu produzieren als stimmhafte (z.B. /z/). Bei diesem Laut kann auch mehr Progression festgestellt werden als beim stimmhaften /z/, auch wenn die Unterschiede hier sehr klein sind. Dies kann aber wieder teilweise mit der geringen Anzahl aller Vorkommnisse erklärt werden, denn es gibt nur 5 Vorkommnisse insgesamt. Von 22 Schülern wurden bei 7 Schülern mehr korrekte Realisierungen im Schlusstest als im Anfangstest entdeckt, bei 12 Schülern ist keine Entwicklung zu sehen und negative Progression wurde bei 3 Schülern festgestellt.

Die häufigste Abweichung war, dass das /ʃ/ am Anfang des Worts „Spaß“ als /s/ realisiert wurde. Fast jeder, der zumindest ein Vorkommnis inkorrekt aussprach, hatte Probleme mit diesem Wort. Jedes Mal wurde das S am Anfang des Wortes als /s/ realisiert. Es können verschiedene mögliche Gründe dafür präsentiert werden. Erstens kann es sein, dass die Regel, dass das S vor einem P als /ʃ/ ausgesprochen wird, noch nicht automatisiert war oder unbekannt war. Dies ist der wahrscheinlichste Grund. Zweitens kann es sein, dass die Regel den Schülern bekannt war, aber dass das /ʃ/ ganz einfach mit einem einfacheren Laut /s/ ersetzt wurde, weil es weniger Mühe verlangt. Drittens wurde die Abweichung manchmal durch eine Verwechslung der zwei S-Laute in diesem Wort, /ʃ/ und /s/, verursacht. Fast alle Schüler sprachen zumindest ein Vorkommnis korrekt aus (nur bei einem Schüler konnte keine korrekte Realisierung im Anfangstest gefunden werden), was darauf hinweist, dass das Artikulieren des Lautes an sich kein großes Problem war. Eine weitere häufige Abweichung trat im Wort „schreibt“ auf. Da wurde das Problem wahrscheinlich durch das Konsonantencluster „schr“ verursacht oder einfach durch die Nähe des R-Lautes, der die Aussprache des /ʃ/ beeinflussen kann. Das deutsche R ist für einige auch an sich schwierig und verlangt daher viel Konzentration, was seinerseits als Abweichungen bei den Nachbarlauten verursachen kann.

Bei den meisten Schülern bleibt das Resultat im Anfangs- und Schlusstest also gleich, und da die Anzahl aller Vorkommnisse des /ʃ/ im vorzulesenden Text so klein ist, sind die Unterschiede auch bei denjenigen klein, die eine positive Progression aufweisen, d.h. sie verbesserten ihre Performanz um eine oder höchstens zwei korrekten Realisierungen. Bei denjenigen, bei denen keinerlei Entwicklung zu sehen ist, waren die Abweichungen in beiden Tests die gleichen (die meisten hatten Probleme mit dem Wort „Spaß“), außer demjenigen, der alle Vorkommnisse in beiden Tests korrekt produzierte. Einige Abweichungen bei denjenigen, die weniger korrekten Realisierungen im Schlusstest machten, können eventuell damit erklärt werden, dass sich die Schüler nach

dem Versuch der deutschen Aussprache und der Ausspracheregeln bewusster waren, wie z.B. beim Schüler, der im Anfangstest alles korrekt aussprach, aber im Schlusstest das /f/ im „Spaß“ inkorrekt als /s/ produzierte. Es kann aber gleichwohl sein, dass die Abweichungen durch zufällige Einflüsse aus der Umgebung (wie Lärm o.Ä.) oder durch die Stimmung des Schülers verursacht wurden. Viele Schüler schienen nämlich mehr Stress im Schlusstest zu haben und einige schienen auch in Eile zu sein, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass sie gleichzeitig die Klausur für den Kurs schrieben.

5.2 Die Analyse des Ich- und Ach-Lauts

Beim Ich- und Ach-Laut gibt es seltener Probleme wegen der Orthographie, sondern Probleme kommen meistens aus artikulatorischen Gründen vor. Einerseits sind diese Laute ähnlich, wie das finnische H, aber andererseits sind sie sehr verschieden. Ein häufiges Problem bei Finnen ist es, dass man ein finnisches H statt dem Ich- oder Ach-Laut ausspricht.

5.2.1 Die Identifizierung des Ich- und Ach-Lauts im Hörtest

Bei der Identifizierung des Ich- und Ach-Lauts ist auch positive Progression zu sehen, obgleich die Ergebnisse nicht ganz so gut sind als bei den S-Lauten. Bei 13 Schüler können mehr korrekte Antworten im Schlusstest als im Anfangstest entdeckt werden, d.h. ungefähr die Hälfte (54,2 %) der Prüflinge konnte ihre Leistung nach dem Unterrichtsversuch verbessern. Bei 9 Prüflingen blieb die Anzahl der korrekten Antworten gleich. Ungefähr die Hälfte dieser Schüler haben dieselben Fehler in beiden Tests gemacht, während bei den restlichen unterschiedliche Fehler in beiden Tests auftauchten. 2 Schüler hatten bessere Ergebnisse im Anfangstest als im Schlusstest, obwohl beide Schüler nur einen Fehler mehr im Schlusstest machten. Im Anfangstest hatten alle Schüler irgendwelche Probleme mit den Ich- und Ach-Lauten. Im Schlusstest dagegen konnten 3 Schüler alles richtig identifizieren.

Insgesamt gibt es 9 Stellen im Test, bei denen es sich um die Identifizierung des Ich- oder Ach-Lauts handelt. Die Anzahl der korrekten Antworten pro Prüfling in beiden Tests wird in Tabelle 5 dargestellt:

Tabelle 5: Anzahl der korrekten Antworten und Progression der Schüler im Hörtest bei der Identifizierung des Ich- und Ach-Lauts (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest)

Schüler	AT	ST
1	6	7
2	8	7
3	7	8
4	4	9
5	7	7
6	7	7
7	7	8
8	8	9
9	8	7
10	7	8
11	8	8
12	6	9

Schüler	AT	ST
13	5	7
14	4	8
15	8	8
16	8	8
17	7	8
18	6	7
19	8	8
20	5	5
21	6	7
22	6	6
23	4	5
24	6	6

Die Unterschiede zwischen dem Anfangstest und dem Schlusstest sind wieder nicht besonders groß, sondern in den meisten Fällen handelt es sich um einen Unterschied von nur ein Wort. Außerdem scheinen hier einige Fehler sehr häufig und persistent zu sein, wie z.B., dass *machst* als *magst* identifiziert wird. Nur 9 Schüler von 24 identifizierten das Wort richtig im Anfangstest und im Schlusstest war die respektive Zahl 12, d.h. noch im Schlusstest hatte die Hälfte der Schüler Probleme mit diesem Wort, obwohl ihnen nach dem Anfangstest die richtigen Antworten gezeigt wurden. Meistens war es so, dass wenn ein Schüler nur einen Fehler im Schlusstest machte, das schwierige Wort *machst* war. Am häufigsten hörten die Schüler *machst* als *magst* und einige hatten sogar *was* geantwortet. Anscheinend ist es besonders schwierig, den Ach-Laut in diesem Wort zu identifizieren. Da sowohl der Ach-Laut als auch der /k/ im *magst* [ma:kst] velare Konsonanten sind, d.h. sie werden im Mund in demselben Ort produziert (vgl. Hall et al. 2005: 59), und da der Satz semantisch auch mit *magst* funktionieren würde („Magst du das wirklich?“), ist es nachvollziehbar, dass so viele das Wort als *magst* hörten.

Andere Wörter, bei denen besonders oft Probleme in den Tests auftauchten, sind *reiche*, *sicher* und *ruhig*. *Reiche* wurde oft als *reite*, *reise* oder *weiße* gegeben und *sicher* als *siehe* oder *sieben*, was deutlich darauf hinweist, dass die Probleme meistens aufgrund des Ich-Lauts entstanden. Mit *ruhig* ist die Situation insofern anders und interessant, dass obwohl es deutlich das schwierigste Wort mit Ich- oder Ach-Laut war (23/24 Schüler hatten Probleme mit diesem Wort zumindest in einem der beiden Tests), wurde der Ich-Laut in fast allen Fällen richtig gehört, aber nur falsch geschrieben. Die meisten

Schüler hatten im Antwortfeld *euch* geschrieben. Einerseits wurde der Laut also richtig erkannt, aber es wurde eine falsche Schreibweise ausgewählt. Andererseits wurde die falsche Schreibweise eventuell deswegen verwendet, dass man statt *ruhig* ein völlig anderes Wort, *euch*, hörte. Das größte Problem ist vermutlich das stumme H, aber es kann auch schwierig sein, das Zäpfchen-R zu identifizieren, wenn es ein wenig faul produziert wird. Was auch immer der Grund sein mag, gelten diese Fälle in meiner Analyse jedoch nicht als Fehler, weil der Ich-Laut hier ohnehin richtig identifiziert wurde, worin das Hauptinteresse in diesem Test besteht. In insgesamt 10 Fällen wurde das Wort trotzdem entweder beim Antworten weggelassen oder falsch gehört, wie z.B. *Uhr, zeug**).

5.2.2 Das Produzieren des Ich- und Ach-Lauts im mündlichen Test

Auch der Ich- und Ach-Laut werden in den Rater-Bewertungen als eine Einheit behandelt, während sie in der quantitativen Analyse getrennt bewertet werden. Zuerst werden wieder die Rater-Bewertungen betrachtet wonach auf die quantitative Analyse eingegangen wird.

5.2.2.1 Rater-Bewertungen der Ich- und Ach-Laute

Laut den Rater-Bewertungen scheinen der Ich- und Ach-Laut keineswegs das größte Problem für die Schüler zu sein. Die Bewertungen der Leistungen im Anfangstest weisen noch mehr Variation auf, denn es gibt insgesamt 5 Schüler, deren Leistung von zumindest einem der Rater als sehr abweichend bewertet wird. Im Schlusstest sind die Ergebnisse aber sehr positiv: keine einzige Leistung wird als sehr abweichend gesehen eine deutliche Mehrheit der Bewertungen werden als „richtig“ kategorisiert. Obwohl die allgemeine Linie beider Rater ähnlich ist, d.h. die Leistungen der Prüflinge werden von beiden Ratern im Schlusstest deutlich positiver bewertet, kann wieder, wie auch bei den S-Lauten, ein klarer Unterschied in der Strenge der Rater festgestellt werden. Während der eine Rater fünf Leistungen zur Kategorie „sehr abweichend“ zuordnet, gibt der andere Rater dasselbe Urteil nur für zwei Prüflinge. Des Weiteren sprachen die meisten Schüler die Ich- und Ach-Laute im Anfangstest laut dem strengeren Rater etwas abweichend aus, während der andere Rater die Leistungen der meisten Schüler als „richtig“ schon im Anfangstest bewertete. Im Schlusstest sprachen fast alle Prüflinge die Ich- und Ach-Laute laut Rater 2 größtenteils richtig; nur bei einem Prüfling wurde die Leistung als „etwas abweichend“ geschätzt. Sogar der strengere Rater bewertet 11 Leistungen, d.h. die Hälfte der Leistungen, als „richtig“ und die andere Hälfte dann als „etwas abweichend“. Zusätzliche Bemerkungen zu diesen Lauten werden nur bei einem Schüler in den Bewertungen des Anfangstests aufgeschrieben. Laut dieser Bemerkung, spricht dieser Schüler die Buchstabenkombination *ch* immer besonders betont aus.

Wenn die Bewertungen beider Rater zusammen betrachtet werden, ist bei den meisten Schülern Fortschritte mit diesen Lauten zwischen dem Anfangs- und Schlusstest zu sehen: die Gesamtprogression scheint bei 15 von 22 Schülern positiv zu sein, d.h. laut den Durchschnitt der Bewertungen produzieren 68,2 % der Schüler bessere Ich- und Ach-Laute im Schlusstest als im Anfangstest. In sogar sechs Fällen sind beide Rater

der gleichen Meinung, während in den restlichen Fällen ein Rater die Entwicklung als positiv sieht und der andere keinen Unterschied zwischen den Tests bemerkt hat. Bei fünf Prüflingen wird die Leistung in beiden Tests von beiden Ratern ähnlich gesehen, d.h. die Rater sehen keinen Unterschied in dem Niveau der Leistungen zwischen dem Anfangs- und dem Schlusstests. Eine schlechtere Bewertung im Schlusstest bekommen zwei Schüler, aber in beiden Fällen wird die negative Bewertung nur von einem Rater gegeben, während der andere keine besondere Entwicklung festgestellt hat.

Die Ergebnisse der Rater-Bewertungen zu dem Ich- und Ach-Laut werden in Tabelle 6 in der gleichen Art, wie bei den S-Lauten im Kapitel 5.1.2, präsentiert. In der Tabelle werden gleiche Abkürzungen und Farben mit denselben Bedeutungen und Funktionen verwendet wie in Tabelle 2.

Tabelle 6: Visuelle Präsentation der Rater-Bewertungen des Ich- und Ach-Lauts (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; R1 = Rater 1; R2 = Rater 2; PR = Progression; GPR = Gesamtprogression)

Schüler	R1 AT	R1 ST	R1 PR	R2 AT	R2 ST	R2 PR	GPR
1	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
2	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
3	Richtig	Richtig		Richtig	Richtig		
4	Richtig	Richtig		Richtig	Etw. abwei.		
5	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
6	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
7	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
8	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
9	Etw. abwei.	Richtig		Etw. abwei.	Richtig		
10	Richtig	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
11	Etw. abwei.	Richtig		Etw. abwei.	Richtig		
12	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
13	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
14	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
15	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
16	Etw. abwei.	Richtig		Etw. abwei.	Richtig		

17	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
18	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
19	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
20	Sehr abwei.	Richtig		Sehr abwei.	Richtig		
21	Etw. abwei.	Richtig		Sehr abwei.	Richtig		
22	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Richtig		

5.2.2.2 Quantitative Bewertung der Ich- und Ach-Laute

Die quantitative Analyse des Vorlesens zeigt, dass der Ich-Laut generell besser beherrscht wird als der Ach-Laut: mehr als drei Viertel der Schüler produzierten mehr Ich-Laute richtig als Ach-Laute. Dies hat eventuell mit den Artikulationsarten der Laute zu tun. Obwohl beide Laute für finnische Muttersprachler im Prinzip neu sind, kann die Artikulationsart des Ach-Lauts wegen des kräftigen Reibegeräusches fremdartiger und daher schwieriger sein. Deswegen kann es dem Schüler auch peinlich sein, zu versuchen, den Laut ernsthaft auszusprechen, wenn sie nicht ganz überzeugt von ihren eigenen Fertigkeiten sind. Der Ich-Laut seinerseits ähnelt sehr dem auch im Finnischen vorhandenen Phonem /j/. (Vgl. Hall et al. 2005: 59, 62–63.)

Ich-Laute wurden von den Schülern generell gut schon im Anfangstest beherrscht, denn 15 aus 22 Schülern produzierten den Laut in mehr als der Hälfte der Fälle korrekt und im Schlusstest wurde die Anzahl der Schüler noch um einen Schüler größer. Fast alle von diesen 15 Schülern konnten den Ich-Laut immer dann richtig aussprechen, wenn er mit den Buchstaben C und H geschrieben wurde, aber die orthographische Repräsentation *-ig* bereitete jedem Schüler Probleme. Es gibt insgesamt 3 Wörter mit der Endung *-ig* im vorzulesenden Text: *langweilig*, *traurig* und *wenigstens*. Die meisten Prüflinge sprachen jedes dieser Wörter im Anfangstest mit [ɪk] aus, aber einige verwendeten teilweise den Ich-Laut. Für die meisten war das Wort, in dem sie den Ich-Laut verwenden konnten, *langweilig*. Ich vermute, dass dieses Wort den Schülern vertrauter ist als die anderen zwei. Es ist auch zu erwähnen, dass *langweilig* im Text am Ende des Satzes steht und der Ich-Laut daher der letzte Laut im Satz und eigentlich in einem ganzen Textabschnitt ist. In den zwei anderen Fällen folgt dem Ich-Laut noch weitere Laute, was das Konzentrieren auf den Ich-Laut erschweren mag. *Wenigstens* war für die Schüler am schwierigsten: nur zwei Schüler konnten es richtig produzieren. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass der Ich-Laut hier mitten im Wort vorkommt, unmittelbar von anderen Phonemen umgeben.

Im Schlusstest kann bei einigen Schülern eine positive Progression bei den Ich-Lauten, meistens bei Wörtern mit *-ig*, bemerkt werden. Mehrere Schüler, die im Anfangstest alle *-ig*-Wörter falsch aussprachen, produzierten im Schlusstest zumindest ein Wort korrekt (meistens war das Wort *langweilig*), und einige, die nur *langweilig* im Anfangstest korrekt aussprachen, konnten im Schlusstest auch *traurig* richtig sagen. Meistens sind die Unterschiede zwischen den Tests also klein, wie z.B. ein korrekter Laut mehr, aber es gibt drei Schüler, die die Ich-Laute deutlich besser im Schlusstest aussprachen. Bei einem dieser Schüler ist die Progression besonders schön, denn seine Ich-Laute waren schon im Anfangstest sehr gut außer den Wörtern mit der Schreibweise *-ig*, die er jedes Mal mit /ɪk/ aussprach. Im Schlusstest sprach dieser Schüler jedoch alle *-ig*-Wörter korrekt. Ein Wort, das niemand im Test richtig produzieren konnte, ist *Mechaniker*. Dies wurde meistens mit einem /k/ ausgesprochen, aber manchmal auch mit einem Ach-Laut. Einen Ich-Laut verwendete jedoch kein Schüler in diesem Wort. Auch nicht im Schlusstest, obwohl das Wort im Unterricht sogar besprochen wurde.

Mit dem Ach-Laut gab es generell deutlich mehr Probleme als mit dem Ich-Laut, aber der Charakter der Probleme war ein wenig verschieden. Es gab nämlich keine mit der Orthographie verbundenen Probleme, sondern es handelte sich völlig darum, dass der Laut von den Schülern zu „faul“ ausgesprochen wurde und daher als /h/ realisiert wurde. Die Schüler waren also aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage, den Laut richtig zu erzeugen. Der Grund mag bei einigen „Faulheit“ und Streben nach einfacher Aussprache sein, aber manche waren sich bestimmt unsicher, wo im Mund und wie der Laut erzeugt werden sollte.

Nur bei sieben Schülern wurde die Anzahl korrekt ausgesprochener Ach-Laute größer im Schlusstest und die Unterschiede sind nicht besonders auffällig. Die größte festgestellte Progression umfasst eine Steigerung von drei korrekten Instanzen bis zu sechs korrekten Instanzen. In manchen Fällen sind die Unterschiede so klein, dass es auch reiner Zufall sein kann, dass die Leistung bei diesen sieben Schülern im Schlusstest besser war. Diese Vermutung wird auch davon unterstützt, dass es keine allgemeine Entwicklungsrichtung festgestellt werden kann: negative und positive Progression konnten bei jeweils sieben Schülern festgestellt werden während acht Schüler keine Progression aufwiesen.

Die unklaren Ergebnisse beim Ach-Laut leiten sich höchstwahrscheinlich davon ab, dass die Probleme mit der Aussprache des Lauts nicht mit der Ausspracheregeln und Graphem-Phonem-Entsprechungen zu tun haben, sondern eher mit mangelnden Kenntnissen oder Fähigkeiten bezüglich des Artikulationsortes und der Artikulationsweise. Wie schon früher im Kapitel 3.3 festgestellt wurde, verlangt die Aussprache auch motorische Fertigkeiten, die genauso geübt werden müssen wie z.B. das Fahrradfahren: die Muskeln im Mund müssen trainiert werden. Es ist einfacher und schneller, eine Regel auswendig zu lernen, als sich neue feinmotorische Bewegungen anzueignen. Den Ich-Laut konnten die meisten Schüler zwar richtig produzieren, aber sie kannten sich mit allen Ausspracheregeln nicht aus oder zumindest konnten sie die Regeln nicht anwenden. Nach dem Unterrichtsversuch, während dessen die Regeln bewusst behandelt wurden, wurden sie auch besser beim Vorlesen realisiert.

Um die Ergebnisse der quantitativen Analyse mit den Rater-Bewertungen vergleichen zu können, wird wieder die durchschnittliche Gesamtprogression für jeden Schüler bestimmt. Bei der Hälfte (11 Schüler) ist die Gesamtprogression des Ich- und Ach-Lauts positiv. Bei 8 Schülern ist die Situation mit den Lauten kontrovers: mit dem einen Laut konnten sie Fortschritte machen, während mit dem anderen Laut die Progression negativ ist. In solchen Fällen ist die Gesamtprogression neutral. Bei 3 Schülern ist die Gesamtprogression negativ.

Tabelle 7: Anzahl der Ich- und Ach-Laute im vorzulesenden Text und die korrekten Realisierungen der Schüler (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; GPR = Gesamtprogression)

Phonem	Ich		Ach-Laut		
Anzahl im Text	11		10		
Korrekten Realisierungen der Schüler:					
Schüler	/Ich/ AT	/Ich/ ST	/Ach/ AT	/Ach/ ST	GPR
1	8	7	3	5	
2	6	5	3	6	
3	5	8	8	8	
4	8	8	7	4	
5	8	6	8	5	
6	4	5	4	3	
7	1	4	3	4	
8	4	4	1	3	
9	8	10	2	1	
10	8	8	1	1	
11	7	10	3	3	
12	7	7	1	1	
13	6	8	3	4	
14	8	9	3	3	
15	4	5	6	3	
16	7	8	4	4	
17	8	7	6	3	
18	7	7	5	6	
19	7	7	2	4	
20	4	5	0	0	
21	6	7	1	1	
22	5	7	2	1	

5.3 Die Analyse der Klusile

Die häufigste Schwierigkeit bei den Klusilen, der finnische Deutschlerner begegnen, ist der Unterschied zwischen den stimmlosen und den stimmhaften Äquivalenten. In der Praxis bedeutet dies, dass die stimmlosen Klusile nicht genug Aspiration aufweisen, während die stimmhaften Klusile zu stimmlos ausgesprochen werden. Dies führt dazu, dass Laute, die sich nur durch die Stimmhaftigkeit voneinander unterscheiden, sich gleich anhören und daher eventuell die Bedeutung eines Wortes verändern. Dieses Phänomen kann mit dem stimmlosen /p/ und dem stimmhaften /b/ demonstriert werden. Wenn das stimmlose /p/ ohne Aspiration und das stimmhafte /b/ stimmlos produziert werden, werden die gleich ausgesprochen. In einer solchen Situation werden z.B. Wörter *packen* und *backen* identisch ausgesprochen, weshalb es ohne Kontext unmöglich wäre, zu sagen, welches Wort gemeint wird.

Es gibt mehrere Gründe dafür, dass Finnen mit den deutschen Klusilen Schwierigkeiten haben. Erstens werden die stimmlosen Klusile /p/, /t/ und /k/ im Deutschen aspiriert, was nicht der Fall im Finnischen ist. Zweitens sind die stimmhaften Klusile viel häufiger im Deutschen als im Finnischen, in dem z.B. die /b/ und /g/ nur in Lehnwörtern vorkommen. Auch die Stellung des stimmhaften /d/ ist begrenzt, denn in urfinnischen Wörtern kann es nur zwischen zwei Vokalen oder zwischen einem /h/ und einem Vokal auftreten und auch da wird es oft in verschiedenen Beugungsformen der Wörter von einem /t/ ersetzt. Am Wortanfang wird das /d/ auch nur in Lehnwörtern gesehen. Da die stimmhaften Klusile so selten im Finnischen vorkommen, gibt es auch weniger Minimalpaare, mit dem Kontrast /p – b/, /t – d/ oder /k – g/. Dies bedeutet, dass es nur selten solche Situationen gibt, in denen eine Verwechslung des stimmhaften und des stimmlosen Äquivalents die Bedeutung des Wortes ändern würde. Daher ist es nicht wichtig, die stimmhaften Klusile im Finnischen besonders sorgfältig auszusprechen, was dazu führt, dass viele Finnen das /b/ und das /g/ besonders in einem informellen Gespräch eher als die finnischen /p/ und /k/ aussprechen. /d/ dagegen wird in der Umgangssprache und vielen Dialekten oft mit einem anderen Phonem ersetzt, wie /j/ oder /ɾ/ (z.B. *teidän* – *teijän* – *teirän*). Unter anderem diese Faktoren führen dazu, dass es für Finnen oft herausfordernd ist, zwischen den stimmlosen und den stimmhaften Äquivalenten der Klusile im Deutschen zu diskriminieren. (Vgl. Internetquelle 9 und Hirschfeld 2006: 6–7.)

5.3.1 Die Identifizierung der Klusile im Hörtest

Bei den Klusilen ist die Progression in den Hörfertigkeiten mindestens so deutlich wie bei den S-Lauten. 17 aus insgesamt 24 Schülern verbesserten ihre Leistung im Hörtest, d.h. konnten im Schlusstest mehr Klusile richtig identifizieren als im Anfangstest. Die Unterschiede bei solchen Prüflingen sind generell erheblicher, als mit den S-Lauten oder Ich- und Ach-Laut, denn bei sogar 7 Prüflingen handelt es sich um einen Unterschied von mindestens 5 Lauten. Die deutlichste Leistungsverbesserung ist bei einem Prüfling zu sehen, der im Anfangstest in nur 13 Stellen den Klusil richtig identifiziert, aber hörte im Schlusstest 22 Fälle korrekt, indem er nur beim Wort *ganz* Probleme hatte. Er konnte seine Leistung also in 9 Stellen verbessern. Die großen Unterschiede

können jedoch zumindest teilweise damit erklärt werden, dass es ungefähr doppelt so viele Instanzen der Klusile im Test gibt wie der anderen, schon besprochenen Laute.

Bei 5 Schülern ist keine Progression zu sehen, d.h. sie konnten in den Tests genauso viele Fälle richtig identifizieren. Einer von ihnen konnte in beiden Tests alles richtig identifizieren, was keine Gelegenheit für eine positive Progression bietet, ist aber an sich schon ein positives Resultat. Die restlichen 4 Prüflinge konnten einige Fehler im Schlusstest beseitigen, hatten aber dagegen Probleme mit solchen Wörtern, die sie im Anfangstest schon problemlos identifiziert hatten. Außerdem gibt es zwei Schüler, die nach dem Unterrichtsversuch weniger Wörter mit Klusilen richtig erkannten als vor dem Unterrichtsversuch.

In insgesamt 23 Stellen mussten die Schüler im Schlusstest Klusile identifizieren. Die Anzahl der korrekten Antworten pro Prüfling sowie die Progression jedes Prüflings werden in Tabelle 8 angekündigt:

Tabelle 8: Anzahl der korrekten Antworten und Progression der Schüler im Hörtest bei der Identifizierung der Klusile (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest)

Schüler	AT	ST	Schüler	AT	ST
1	13	18	13	13	22
2	17	23	14	14	17
3	12	15	15	21	23
4	10	17	16	20	23
5	22	23	17	21	23
6	22	22	18	16	21
7	20	23	19	15	16
8	23	23	20	11	11
9	14	20	21	16	16
10	17	23	22	13	12
11	20	23	23	12	10
12	22	22	24	14	17

Im Großen und Ganzen konnten die Schüler die Klusile deutlich besser im Schlusstest als im Anfangstest identifizieren, aber darüber hinaus kann sowohl negative Progression als neue Fehler im Schlusstest festgestellt werden. Insgesamt 10 Schüler konnten alle Klusile im Schlusstest richtig identifizieren. Bemerkenswert ist, dass während bei den S-Lauten die Minimalpaare häufig problematisch für die Schüler waren, werden mit den Minimalpaaren mit Klusilen kaum Schwierigkeiten entdeckt: nur drei Schüler hatten bei einem Minimalpaar das falsche Wort ausgewählt. Bei all diesen Schülern handelte es sich um das gleiche Minimalpaar: *Karten* – *Garten*. Das Wort, das vom Tonband gehört wurde, ist *Garten*, aber diese Schüler hatten *Karten* gehört. Mit den

Klusilen war die Diktataufgabe deutlich anspruchsvoller als die Aufgabe mit Minimalpaaren. Die deutlich schwierigsten Wörter oder Wortkombinationen im Diktat waren *du bist*, *bitte*, *später*, *bleiben* und *ganz*. *Ganz* wurde oft mit dem stimmlosen Klusil /k/ geschrieben und sogar als *kannst* oder *kann* identifiziert. Für die Äußerung *du bist* wurden sehr unterschiedliche Antworten vorgeschlagen, wie z.B. *ist*, *understant**, *unsternn**, und *lust**. Den Ursprung einiger Vorschläge kann ich gar nicht nachvollziehen oder erklären. *Bitte* kommt folgt im Diktatsatz dem Wort *Sie*, und diese Kombination wurde oft auf folgender Weise falsch gehört: *siebe de**, *siebe die*, *siebe der**, *sieben die* oder einfach *siebe*. *Später* wurde auch auf vielen verschiedenen Weisen falsch verstanden, wie *spielen*, *bitte* oder *bitzen**. Häufig wurden diese Wörter völlig aus der Antwort weggelassen, weswegen es schwierig zu sagen ist, ob der Klusil der Grund für die Probleme ist oder ob die Schwierigkeiten von einem anderen Aspekt verursacht werden. Bei *bleiben* war der häufigste Fehler, dass ein B mit einem P ersetzt wurde.

5.3.2 Das Produzieren der Klusile im mündlichen Test

Zuerst werden die Rater-Bewertungen besprochen. Danach wird das Aussprechen der Klusile quantitativ betrachtet. Da die Gruppe der Klusile aus 6 Lauten besteht und daher ziemlich groß ist, wird das Behandeln der Klusile in zwei Teilen eingeteilt, um es dem Leser leichter zu machen, der Analyse zu folgen. Zuerst werden jeweils die stimmlosen Klusile behandelt, wonach auf die stimmhaften Klusile eingegangen wird. Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammenfassend als eine Einheit betrachtet.

5.3.2.1 Rater-Bewertungen der Klusile

Bei den stimmlosen Klusilen ist der Unterschied zwischen Bewertungen der Rater erheblich. Während Rater 1 die meisten Leistungen in beiden Tests als „etwas abweichend“ kategorisiert, bewertet Rater 2 fast alle Leistungen in beiden Tests als „richtig“. „Etwas abweichend“ ist die Performanz laut Rater 2 im Anfangstest nur bei 2 und im Schlusstest bei 3 Schülern. Die Kategorie „sehr abweichend“ verwendet er gar nicht. Rater 1 dagegen bewertet im Anfangstest sogar 4 Leistungen als „sehr abweichend“ und nur 3 als „richtig“. Im Schlusstest steigt die Anzahl der positiven Leistungen nur um ein paar Fälle, und negative Bewertungen gibt es 3. Bei einem Prüfling hat Rater 2 eine zusätzliche Anmerkung gemacht, dass besonders das /k/ im Anfangstest problematisch war.

Auch die Progression der Schüler schätzen die Rater ziemlich unterschiedlich ein: Rater 1 sieht positive Progression bei 7 Prüflingen, keine Progression bei 10 Prüflingen und negative Progression bei 5 Prüflingen. Die entsprechenden Zahlen laut Rater 2 sind 2, 18 und 2. Es muss aber beachtet werden, dass insgesamt 17 Prüflinge in beiden Tests die beste Bewertung von Rater 2 bekamen, d.h. eine positive Progression im Rahmen der Rater-Bewertungen war ihnen nicht möglich. Dies ist natürlich an sich ein positives Resultat und kann nicht nur als eine neutrale Progression gesehen werden. Laut Rater 1 gibt es nur einen solchen Prüfling, während die anderen in beiden Tests eine etwas abweichende Leistung machten.

Wenn die Bewertungen beider Rater zusammen betrachtet werden, wird positive Progression bei 7 (31, 8 %) Prüflingen festgestellt. Wenn solche Schüler, deren Leistung

in beiden Tests als richtig bewertet wurde, als Fälle einer positiven Progression betrachtet würden, würde die Anzahl zu 17 steigen. Was ein sehr gutes Ergebnis ist. Da mit Progression hier jedoch eine Änderung in den Leistungen im Anfangs- und Schlusstest gemeint wird, werden diese Fälle als neutral kategorisiert. Bei 8 Prüflingen ist die Gesamtprogression neutral. Alle dieser Fälle sind solche, bei denen zumindest einer der Rater beide Leistungen als „richtig“ bewertete. Eine negative Gesamtprogression ist bei 5 Prüflingen zu sehen, wovon zwei wieder solche sind, bei denen beide Leistungen vom anderen Rater als „richtig“ bewertet wurden. Nur in einem Fall (Schüler 2) sehen beide Rater die Progression als negativ. Bei einem Schüler (Schüler 1) sind die Bewertungen der Rater komplett kontrovers.

Die Ergebnisse der Rater-Bewertungen zu den stimmlosen Klusilen werden in Tabelle 9 dargestellt. In der Tabelle werden gleiche Abkürzungen und Farben mit denselben Bedeutungen und Funktionen verwendet, die früher in dieser Arbeit verwendet wurden.

Tabelle 9: Visuelle Präsentation der Rater-Bewertungen der stimmlosen Klusile (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; R1 = Rater 1; R2 = Rater 2; PR = Progression; GPR = Gesamtprogression)

Schüler	R1 AT	R1 ST	R1 PR	R2 AT	R2 ST	R2 PR	GPR
1	Richtig	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
2	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Richtig	Etw. abwei.		
3	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
4	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
5	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Etw. abwei.		
6	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
7	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
8	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
9	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
10	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		

11	Richtig	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
12	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
13	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
14	Richtig	Richtig		Richtig	Richtig		
15	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Richtig	Richtig		
16	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
17	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
18	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
19	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
20	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
21	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
22	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		

Bezüglich der stimmhaften Klusile stehen die Rater miteinander besser in Übereinstimmung. Die Bewertungen des Anfangstests sind bei Rater 1 wieder strenger als bei Rater 2, aber bei den Bewertungen des Schlusstests ist der Unterschied erheblich kleiner. Es bestehen auch deutliche Ähnlichkeiten mit den Rater-Bewertungen zu stimmlosen Klusilen: Rater 1 bewertete die meisten Leistungen (17 Fälle) im Anfangstest als „etwas abweichend“ und 3 Fälle als „richtig“, wohingegen Rater 2 die meisten Leistungen in beiden Tests (18 Fälle im Anfangstest und 19 im Schlusstest) als „richtig“ samt 4 Fälle im Anfangstest und 3 Fälle im Schlusstest als „etwas abweichend“ kategorisierte. Die Leistungen im Schlusstest bewertete auch Rater 2 meistens (in 15 Fällen) als „richtig“, während 6 Fälle seiner Meinung nach „etwas abweichend“ waren. Die Kategorie „sehr abweichend“ wurde vom Rater 1 bei der Bewertung der Leistungen im Anfangstest zweimal und im Schlusstest einmal verwendet, aber Rater 2 verwendet sie wiederum gar nicht. Rater 2 macht wieder eine zusätzliche Anmerkung bei einem Prüfling, laut dem besonders das /b/ und das /g/ für den Prüfling im Anfangstest schwierig waren.

Wenn die Progression der Schüler betrachtet wird, ist wieder dasselbe Phänomen zu sehen, wie bei den stimmlosen Klusilen: da Rater 2 in 15 Fällen die Leistungen in beiden Tests als „richtig“ bewertete, ist bei 15 Prüflingen laut seinen Bewertungen keine Progression zu sehen. Wie schon oben im Zusammenhang der stimmlosen Klusile diskutiert wurde, könnte dies auch für ein positives Ergebnis gehalten werden, wird aber trotzdem als eine neutrale Progression betrachtet. Sonst ist die Progression laut Rater 2 in 4 Fällen positiv und 3 Fällen negativ. Laut Rater 1 dagegen ist die Progression in 13 Fällen positiv, in einem Fall negativ und in den restlichen 8 Fällen bemerkt er keine Progression.

In der Hälfte der Fälle (11) kann die Gesamtprogression als positiv gesehen werden, d.h. entweder ist die Progression laut beider Rater positiv oder laut einem Rater positiv und dem anderen Rater neutral. Wenn solche Schüler, deren Leistung in beiden Tests als richtig bewertet wurde, als Fälle einer positiven Progression betrachtet würden, würde die Anzahl zu 18 steigen. In 7 Fällen ist die Gesamtprogression neutral, in 2 Fällen negativ und in 2 Fällen sind die Rater der entgegengesetzten Meinungen.

Die Ergebnisse werden in Tabelle 10 präsentiert. In der Tabelle werden wieder gleiche Abkürzungen und Farben mit denselben Bedeutungen und Funktionen verwendet, die früher in dieser Arbeit verwendet wurden.

Tabelle 10: Visuelle Präsentation der Rater-Bewertungen der stimmhaften Klusile (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; R1 = Rater 1; R2 = Rater 2; PR = Progression; GPR = Gesamtprogression)

Schüler	R1 AT	R1 ST	R1 PR	R2 AT	R2 ST	R2 PR	GPR
1	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Etw. abwei.		
2	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
3	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
4	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
5	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Sehr ab		
6	Etw. abwei.	Richtig		Etw. abwei.	Richtig		
7	Etw. abwei.	Richtig		Etw. abwei.	Richtig		
8	Etw. abwei.	Richtig		Etw. abwei.	Richtig		
9	Richtig	Richtig		Richtig	Richtig		

10	Richtig	Richtig		Richtig	Richtig		
11	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Richtig	Richtig		
12	Richtig	Richtig		Richtig	Richtig		
13	Etw. abwei.	Richtig		Etw. abwei.	Richtig		
14	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
15	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
16	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
17	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Etw. abwei.		
18	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
19	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
20	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		
21	Sehr abwei.	Richtig		Richtig	Etw. abwei.		
22	Etw. abwei.	Richtig		Richtig	Richtig		

5.3.2.2 Die quantitative Analyse der Klusile beim Vorlesen

In Tabelle 11 sind sowohl die Anzahl der stimmlosen Klusile im vorzulesenden Text als auch die korrekten Realisierungen der Schüler zu sehen. Laut der quantitativen Analyse scheinen die stimmlosen Klusile besonders problematisch für die Schüler zu sein. Am schwierigsten war das /k/, bei dem 12 Schüler aus 22, d.h. mehr als die Hälfte, höchstens eines der insgesamt 11 Vorkommnisse des Phonems korrekt aussprachen. Bei den anderen zwei Lauten war die Situation etwas positiver, was aber auch mit einer geringeren Gesamtanzahl der Instanzen begründet werden kann, denn es gibt nur 4 Instanzen des Phonems /p/ und 7 Instanzen des /t/ im ganzen Text, den die Prüflinge in der Testsituation vorlasen.

Am meisten Fortschritte wurden mit dem Laut /k/ gemacht, der für die Schüler im Anfangstest am schwierigsten war. Sogar bei 17 Schülern von 22 kann dabei eine positive Progression festgestellt werden, d.h. 17 Schüler sprachen das /k/ im Schlusstest öfter korrekt aus als im Anfangstest. Bei ein paar Prüflingen sind die Unterschiede sogar sehr deutlich, wie z.B. eine Veränderung von nur einer korrekten Realisierung im Anfangstest bis zu acht korrekten Instanzen im Schlusstest. In meisten Fällen (10 Fälle) sind die Unterschiede kleiner und bestehen aus nur einer oder zwei Vorkommnissen. In solchen Situationen ist es schwierig zu sagen, ob die Progression tatsächlich durch das Lernen oder durch andere Faktoren, wie beispielsweise eine aufgelockerte Atmosphäre im Schlusstest ermöglicht wurde, aber die Anzahl der positiven Fälle und die Anzahl derjenigen Prüflinge, die deutliche Fortschritte machten, kann als ein Zeichen davon gesehen werden, dass auch Lernen stattgefunden hat. Es gibt jedoch auch zwei Schüler, die den Laut /k/ seltener korrekt im Schlusstest als im Anfangstest produzierten und drei Schüler, bei denen keinen Unterschied zwischen den Testleistungen zu sehen ist. Die Anzahl der Schüler mit einer negativen Progression war um einen Schüler geringer als bei den anderen zwei stimmlosen Klusilen.

Eine interessante Beobachtung hinsichtlich der in den Tests korrekt ausgesprochenen Wörter ist, dass es meistens dieselben Wörter sind, die verschiedene Schüler korrekt aussprachen. Bei solchen Schülern, die das /k/ in nur einem Wort richtig produzierten, ist die Tendenz extrem stark: jeder dieser Schüler konnte das /k/ im Wort *Köln* richtig produzieren. Andere Wörter, in denen das /k/ oft richtig ausgesprochen wurde, sind *kannst* und *keinen*. Köln spielt eine zentrale Rolle in der Geschichte, die in dem im Unterricht verwendeten Lehrwerk erzählt wird, weshalb die Schüler den Namen der Stadt im Unterricht kontinuierlich hören und selbst wiederholen. Dies ist wahrscheinlich der Grund dafür, dass die Schüler das /k/ da gut aspiriert aussprechen können. *Kannst* und *keinen* dagegen werden generell sehr häufig verwendet. Außerdem haben die Schüler bestimmt die unregelmäßige Präsenskonjugation des Verbs *können* und die Verneinung mit dem Wort *kein* viel geübt, weswegen sie die Wörter besonders viel gebraucht haben.

Mit dem /p/ und dem /t/ sieht die Progression der Schüler gegenseitlich insofern ähnlich aus, dass mit beiden Lauten verhältnismäßig bei ungefähr genauso vielen Schülern jeweils eine positive, eine negative und eine neutrale Progression festgestellt werden kann. Mit dem /p/ wird eine positive Progression bei 10 Schülern wahrgenommen, während die respektive Zahl mit dem /t/ 9 ist. Für die neutrale Progression sind die Zahlen gleich, aber sie werden andersrum eingeteilt: das /t/ wurde von 10 Schülern und das /p/ von 9 Schülern gleich oft in beiden Tests korrekt realisiert. Ein negatives Ergebnis ist mit beiden Lauten bei drei Schülern zu sehen. Im Allgemeinen sind die Unterschiede zwischen den beiden Test jeweils klein, was sich aber besonders mit dem /p/ durch die sehr geringe Gesamtanzahl der Instanzen erklären lässt.

Auch mit dem /p/ und dem /t/ gibt es bestimmte Tendenzen bezüglich dessen, welche Wörter am meisten korrekt ausgesprochen wurden. Für das /t/ sind diese Wörter die Namen *Peter* und *Anton* sowie das Wort *Trial*. Peter und Anton sind zentrale Charaktere in der Geschichte des Lehrwerks, weswegen ihre Namen oft in den Lehrbuchtexten vorkommen. Die Schüler hören und wiederholen die Namen im Unterricht oft, weshalb

die Aussprache der Namen sich eingeprägt hat. Außerdem hilft Englisch zumindest mit dem Namen *Peter*, denn im Englischen wird das /t/ in diesem Namen genauso ausgesprochen wie im Deutschen. Englisch ist wahrscheinlich auch der Grund dafür, dass das /t/ im Lehnwort *Trial* so oft korrekt ausgesprochen wurde. Im Schlusstest wurde zusätzlich das /t/ im Wort *Tag* öfter korrekt ausgesprochen als im Anfangstest. Dass die Prüflinge gerade mit dem Wort *Tag* so oft Fortschritte machten liegt eventuell daran, dass das /t/ da gleich am Wortanfang und vor einem Vokal steht, d.h. die phonetische Umgebung ist sehr stereotypisch und einfach, aber auch daran, dass das Wort sehr kurz und einfach ist.

Wenn die gesamte Progression der stimmlosen Klusile betrachtet wird, kann behauptet werden, dass sie insgesamt von 16 Schülern im Schlusstest besser als im Anfangstest produziert wurden. Damit wird gemeint, dass die zusammengezählte Gesamtprogression positiv ist. Bei 4 Schülern ist die Gesamtprogression neutral und bei 2 bleibt sie negativ.

Tabelle11: Anzahl der stimmlosen Klusile im vorzulesenden Text und die korrekten Realisierungen der Schüler (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; GPR = Gesamtprogression)

Phonem	/p/	/t/	/k/				
Anzahl im Text	4	7	11				
Korrekten Realisierungen der Schüler:							
Schüler	/p/ AT	/p/ ST	/t/ AT	/t/ ST	/k/ AT	/k/ ST	GPR
1	0	0	1	1	0	0	
2	0	2	2	2	1	2	
3	1	1	5	5	0	2	
4	1	3	1	2	2	3	
5	2	2	5	3	1	2	
6	0	1	0	0	0	0	
7	2	2	3	3	8	3	
8	3	3	7	5	5	8	
9	1	4	4	5	3	9	
10	2	1	1	3	0	4	
11	2	3	2	5	1	8	
12	0	1	0	1	0	3	
13	3	3	2	4	5	8	
14	4	3	3	4	3	4	
15	3	4	2	3	3	8	

16	2	2	2	2	2	3	
17	2	2	1	1	0	1	
18	0	1	0	0	1	2	
19	1	2	3	4	2	4	
20	0	0	0	0	0	0	
21	2	1	5	4	6	4	
22	0	2	3	3	1	2	

Stimmhafte Klusile gibt es im vorzulesenden Text deutlich mehr als stimmlose Klusile. Insgesamt werden in der Analyse 47 stimmhafte Klusile berücksichtigt. Dies spiegelt sich auch in den Leistungen der Schüler wider, was in Tabelle 12, die die für diesen Teil der Analyse relevanten Daten vorstellt, d.h. die Anzahl der korrekten Realisierungen, die Progression für jeden stimmhaften Klusil samt die Gesamtprogression jedes Prüflings, zu sehen ist. Die Tabelle sieht sehr bunt aus, weil es so viel Variation in den Progressionen der Schüler besteht. Einerseits hat dies also mit der Vielzahl der Vorkommnisse zu tun, denn je mehr relevante Stellen es gibt, desto mehr gibt es auch Möglichkeiten für Fehler. Andererseits kann die Problematik mit diesen Lauten davon abhängig sein, dass die stimmhaften Klusile im Finnischen so selten sind. Es muss auch erwähnt werden, dass einige Stellen, die in der Analyse betrachtet wurden, sehr herausfordernde phonetische Umgebungen aufweisen, weshalb diese Annäherungsweise eventuell ein wenig zu streng war. In einer richtigen Kommunikationssituation würden solche Abweichungen die Verständigung nicht stören, aber da es in dieser Analyse vorerst um die korrekte Aussprache der stimmhaften Klusile geht, wurden diese Stellen mit einer gleichen Strenge betrachtet, wie andere Stellen auch. Solche Stellen sind z.B. Wortkombinationen wie *kannst du*, *brauchst du*, *kommst du* und *ist der*. In diesen Äußerungen beeinflusst das vorige /t/ leicht die Aussprache des /d/, so dass das /d/ an Stimmhaftigkeit verliert.

Wie Tabelle 12 zeigt, ist die Variation in den Gesamtprogressionen der Prüflinge erheblich. Wenn diese Durchschnittsprogression aller stimmhaften Klusile betrachtet wird, lässt sich konstatieren, dass über die Hälfte (12/22) der Prüflinge das Produzieren der stimmhaften Klusile im Schlusstest verbessern konnte. Bei 4 Schülern blieb das Niveau der Leistung ungefähr gleich, obgleich in allen solchen Fällen die Progression einzelner Klusile jeweils unterschiedlich war, d.h. diese Schüler könnten die Leistung mit einem Klusil verbessern, während mit einem anderen Klusil keine Änderung nachgewiesen werden konnte und der dritte Klusil sogar schlechter im Schlusstest ausgesprochen wurde. Eine negative Gesamtprogression ist bei 6 Prüflingen festzustellen.

Grundsätzlich scheint das /d/ in dem Sinne der leichteste stimmhafte Klusil für die Schüler zu sein, dass bei diesem Laut verhältnismäßig am meisten Vorkommnisse korrekt ausgesprochen wurden. Der Grund dafür liegt wahrscheinlich darin, dass – wie schon früher in diesem Kapitel erwähnt wurde – das /d/ mehr im Finnischen verwendet wird als das /b/ und das /g/, die eigentlich nur in Lehnwörtern vorkommen. Die Schüler

sind also besser an die Verwendung des /d/ gewöhnt. Außerdem unterscheiden sich die Artikulationsstellen des /d/ und des stimmlosen Äquivalents /t/ im Finnischen ein wenig voneinander, indem das /t/ ein dentaler und das /d/ eher ein alveolarer Klusil ist. Bei den anderen Phonempaaren /b/ – /p/ und /g/ – /k/ sind die Artikulationsstellen jeweils gleich.

Von der Seite der Progression ist die Situation mit dem /d/ aber nicht so gut, denn nur bei 6 Schülern ist die Progression damit positiv. Am meisten scheint die Entwicklung mit diesem Laut negativ zu sein (9 Fälle). Bei den restlichen ist keine besondere Progression zu sehen, sondern die Anzahl der korrekten Realisierungen ist die gleiche in beiden Tests. Die Wörter, in denen die korrekten Realisierungen vorkommen, sind jedoch nicht unbedingt dieselben in beiden Tests. Meistens sind die problematischen Stellen genau die Stellen, die früher in diesem Teil der Analyse erwähnt wurden, d.h. solche Wortkombinationen, in denen das /d/ einem /t/ folgt, wie in *kommst du*. In einer solchen phonetischen Umgebung ist es verständlich, dass das /d/ eventuell nicht ganz so stimmhaft ausgesprochen wird als normalerweise am Wortanfang. Bei Wörtern in denen das /d/ in einer einfacheren phonetischen Umgebung war, wie z.B. *jeden* und *oder* gab es weniger Probleme. Meistens handelte es sich bei den Problemen darum, dass das /d/ stimmlos ausgesprochen wurde, aber auch Aussprachen wie [o:bə] statt [o:də] oder [je:gn̥] statt [je:dn̥] traten hervor. Obwohl es sogar 27 Vorkommnisse des /d/ im vorzulesenden Text gibt, sind die Unterschiede zwischen den Leistungen in Anfangstest und Schlusstest sehr klein: bei den größten Unterschieden geht es um drei Wörter.

Am meisten positive Progression ist mit dem Laut /b/ zu bemerken, da 13 Schüler diesen Laut im Schlusstest besser aussprechen konnten. Mit diesem Laut ist auch am wenigsten negative Entwicklung zu sehen denn es gibt nur 6 Schüler, die den Laut schlechter im Schlusstest aussprachen. Bei 3 Schülern wurde keinen Unterschied zwischen den Niveaus der Leistungen bemerkt. Die Unterschiede sind auch mit diesem Laut meistens klein (in der Hälfte der Fälle handelt es sich um nur 1 oder 2 Wörter), aber hier sind auch größere Variation in beiden Richtungen zu sehen. Z.B. konnte ein Schüler seine Leistung von 8 korrekten Realisierungen zu 12 verbessern, wohingegen ein anderer im Anfangstest sogar 10 Mal den Laut richtig produzierte, aber im Schlusstest nur 4 korrekte Realisierungen hatte. Insgesamt gibt es 13 Vorkommnisse des Lauts, die in der Analyse betrachtet wurden. Im Anfangstest konnten 3 Prüflinge alles richtig produzieren, während die respektive Anzahl im Schlusstest nur 1 war. Die schwächsten Leistungen, 2 und 3 korrekte Realisierungen aus 13, wurden im Anfangstest gemacht. Dieselben Schüler konnten im Schlusstest auch nur 4 und 5 Vorkommnisse korrekt aussprechen, aber sonst produzierten alle Prüflinge zumindest die Hälfte der Vorkommnisse richtig.

Wörter, bei denen die Prüflinge oft Schwierigkeiten mit dem /b/ hatten, sind: *lieber*, *brauchst*, *Berge*, *Balkons* und *besuchen*. *Lieber* kommt in der Phrase „lieber Peter“ vor, und es ist wahrscheinlich, dass das /b/ wegen der Nähe des /p/ oft stimmlos ausgesprochen wurde. Im Wort *brauchst* ist die phonetische Umgebung dagegen wegen des /r/ etwas herausfordernd. In *Berge* gibt es zwei verschiedene stimmhafte Klusile, was dazu führen kann, dass der Prüfling nicht auf das Aussprechen beider Klusile genug kon-

zentrieren kann. Oft wurden nämlich beide Klusile in diesem Wort stimmlos ausgesprochen. *Balkons* ist ein Lehnwort aus dem Französischen, und es kann sein, dass die Konzentration der Schüler auch da auf woanders gerichtet wurde, als auf das /b/. Letztlich im Wort *besuchen* kommt das /b/ in einer unbetonten Silbe vor. Da unbetonte Silben reduziert werden, ist es schwieriger, sich dabei auf eine sorgfältige Aussprache der Phoneme zu konzentrieren.

Am wenigsten Vorkommnisse (6) im Text gibt es für das /g/. Dies bedeutet, dass die wahrgenommene Progression in den Leistungen der Schüler sehr gering ist. Bei 5 Prüflingen blieb die Leistung im Schlusstest auf demselben Niveau wie im Anfangstest und aus den insgesamt 10 Schülern, bei denen die Progression positiv war, konnten 7 Schüler ihre Leistung nur um ein Wort verbessern. Die deutlichste positive Progression ist eine Verbesserung von 2 korrekten Realisierungen bis zu 5 korrekten Realisierungen. Bei den 7 Schülern, deren Leistung im Schlusstest schlechter war, unterschieden sich die Leistungen in beiden Tests mit entweder einem oder zwei korrekten Realisierungen. Im Schlusstest konnte nur ein Prüfling den Laut jedes Mal korrekt aussprechen. Im Anfangstest war die respektive Anzahl der Prüflinge 4. Interessant ist, dass alle dieser Prüflinge eine schlechtere Leistung im Schlusstest machten.

Wörter, in denen die Schüler am meisten Probleme mit dem /g/ hatten, sind *geht*, *ganze* und *Garage*. Meistens geht es in der Abweichung darum, dass der Laut einfach als ein stimmloses /k/ produziert wird, aber besonders im Wort *ganze* wird das /k/ manchmal sogar aspiriert. Dies passiert ein paar Male auch bei *Garage*. Der Grund für die Schwierigkeiten bei der Aussprache des Worts *Garage* liegt wahrscheinlich wieder daran, wie auch beim Wort *Balkons*, dass das Wort ein Lehnwort ist und daher eine aus der deutschen Perspektive außergewöhnliche Aussprache aufweist. Die Prüflinge mussten sich bei diesem Wort also auf viele Aspekte auf einmal konzentrieren, was die Realisierung des /g/ negativ beeinflussen mochte. Mit den Wörtern *geht* und *ganze* ist es m.E. nicht so deutlich, was die Ursache ist. Da *ganze* in insgesamt von 9 Prüflingen in den Tests als [kanssə] oder [kansə] ausgesprochen wurde, begann ich eine Hypothese zu formulieren, nach der die Schüler das Wort eventuell mit dem schwedischen Wort *kanske* (=vielleicht) verwechseln und deswegen das Z fehlerhaft als /s/ und das G als /k/ realisieren. Die Fehler in diesen Wörtern scheinen ziemlich persistent zu sein, denn selten konnten die Prüflinge die Aussprache des /g/ in diesen Wörtern im Schlusstest verbessern, wenn sie Probleme damit im Anfangstest hatten.

Tabelle 12: Anzahl der stimmhaften Klusile im vorzulesenden Text, die korrekten Realisierungen und die Progression der Schüler (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; GPR = Gesamtprogression)

Phonem	/b/		/d/		/g/		
Anzahl im Text	13		27		6		
Korrekten Realisierungen der Schüler:							GPR
Schüler	/b/ AT	/b/ ST	/d/ AT	/d/ ST	/g/ AT	/g/ ST	
1	13	12	26	26	3	4	
2	10	11	26	26	5	5	
3	9	12	26	27	4	4	
4	8	9	24	24	5	5	
5	11	11	25	22	2	3	
6	13	11	21	22	6	4	
7	10	12	25	27	3	3	
8	8	12	23	22	4	5	
9	13	13	25	25	3	4	
10	2	4	24	26	2	2	
11	13	11	26	27	5	3	
12	7	10	27	27	4	6	
13	6	10	26	25	6	5	
14	11	10	22	22	5	4	
15	12	10	24	23	6	4	
16	3	5	22	22	3	2	
17	8	9	27	25	3	4	
18	2	2	24	23	1	2	
19	10	4	22	22	6	4	
20	7	8	23	21	2	4	
21	11	12	23	24	2	5	
22	9	10	26	26	4	5	

5.4 Die Analyse der Akzentuierung

Der Akzentuierung wird heute eine sehr große Rolle in der Forschung im Bereich Phonetik zugewiesen und es wird argumentiert, dass die Akzentuierung die Verständlichkeit sogar mehr beeinflusst als die Artikulation der einzelnen Laute. Diese Behauptung wird von den Resultaten dieser Arbeit insofern unterstützt, dass die Akzentuierung in den mündlichen Tests, eine erhebliche Menge Schwierigkeiten für die Schüler bereitete. Laut den Rater-Bewertungen war die Akzentuierung neben der Intonation der problematischste Bereich des Tests. Während einer Unterrichtssitzung erwähnten die Schüler, dass die Akzentuierung sehr wenig im Sprachunterricht im Allgemeinen geübt wird, was seinerseits eine plausible Erklärung für die Problematik anbietet.

5.4.1 Die Identifizierung der betonten Silben und Wörter im Hörtest

Im Test gibt es eine Aufgabe mit insgesamt 8 Stellen, in der die Akzentuierung, d.h. das Vermögen, den Akzent in einem Wort oder einem Satz zu hören, im Fokus steht. In sechs ersten Stellen handelt es sich um Wortakzentuierung. Diese sechs Wörter sind: *verstecken*, *ausgezeichnet*, *Polizei*, *natürlich*, *Michaela* und *arbeiten*. Es wurde zum größten Teil solche Wörter ausgewählt, in denen der Akzent statt der ersten Silbe auf einer anderen Silbe liegt, denn ein sehr häufiger Akzentuierungsfehler bei Finnen ist, dass der Akzent von anderen Silben gerade auf die erste Silbe verschoben wird. *Arbeiten* ist jedoch eine Ausnahme, denn wahrscheinlich wegen des schwedischen Einflusses betonen Finnen hier oft die zweite Silbe, obwohl der Akzent auf der ersten Silbe sein sollte.

In den letzten zwei Stellen wird dagegen auf die Satzakzentuierung konzentriert. Diese Sätze lauten:

Das ist mein Vater und das hier ist mein Bruder.

Vielleicht baut er noch eine neue Garage für die Wintergäste.

Auf der bei den Tests benutzten Aufnahme betonten Wörter sind jeweils unterstrichen worden. Die Sätze wurden aus dem Material im Lehrbuch ausgewählt, damit das Vokabular und die grammatischen Konstruktionen in den Sätzen für die Schüler nicht fremd wären.

15 Schüler von 24 konnten im Schlusstest in mehreren Stellen den Akzent richtig identifizieren als im Anfangstest. Bei 6 Schülern war das Resultat gleich gut in beiden Tests und 3 Schüler konnten mehrere Fälle im Anfangstest richtig erkennen. Besonders die Satzakzentuierung war für die Schüler herausfordernd: im Anfangstest hatte jeder Schüler Schwierigkeiten damit, die betonten Wörter im Satz zu erkennen und sogar 21 Schüler aus 24 hatten Probleme mit beiden Sätzen. Noch im Schlusstest markierten nur 2 Schüler die Akzentuierung in beiden Sätzen völlig richtig, während 5 Schüler Probleme mit dem ersten Satz, 4 Schüler mit dem zweiten Satz und 13 Schüler mit beiden Sätzen hatten.

Der Grund für die Schwierigkeit der Satzakzentuierung liegt höchstwahrscheinlich daran, dass mehr als nur ein Wort in beiden Sätzen auf der Aufnahme akzentuiert wurden. Obwohl es in der Anleitung der Aufgabe erwähnt wird, dass bei der Aufgabe entweder

die betonte Silbe in einem einzelnen Wort oder die betonten Wörter in einem Satz unterstrichen werden sollten, hatten mehrere Schüler in den Sätzen nur ein Wort unterstrichen. Es kann sein, dass sie den Akzent wirklich nur an einer Stelle hörten, aber genauso gut kann es sein, dass sie die Idee der Aufgabe nicht völlig verstanden hatten. Für Schwierigkeiten beim Hören spricht jedoch die Tatsache, dass auch diejenigen, die mehrere Wörter unterstrichen hatten, oft nur einen Teil der betonten Wörter, teilweise falsche Wörter oder sogar neben den richtigen Wörtern zusätzliche Wörter ausgewählt hatten.

Im ersten Satz gibt es vier betonte Wörter und im zweiten Satz gibt es drei. In den meisten Fällen identifizierten die Schüler im ersten Satz entweder zwei oder drei von vier Akzenten. Am meisten hörten die Schüler den Akzent nur auf den Wörtern *Vater* und *Bruder*. Einige Schüler unterstrichen jedoch beide *das*-Wörter, aber weder *Vater* noch *Bruder*. Natürlich gab es auch andere Antwortvarianten, aber die oben genannten waren besonders häufig. Im zweiten Satz war der am besten identifizierte Akzent auf dem Wort *Garage*, obgleich ziemlich oft auch *vielleicht* unterstrichen wurde. Die Antworten weisen jedoch wieder viel Variation auf.

Von den sechs Wörtern waren *Michaela* und *arbeiten* am schwierigsten, während der Akzent in den Wörtern *Polizei* und *natürlich* am meisten korrekt markiert wurde. Es war zu erwarten, dass es schwierig ist, die betonte Silbe in *arbeiten* zu finden, weil das schwedische Muster mit der Betonung auf der zweiten Silbe bei den meisten Schülern so eingeprägt ist. Namen sind problematisch, weil es oft denselben Namen oder zumindest einen ähnlichen Namen auch in der Muttersprache gibt, und wenn der Akzent im einheimischen Namen auf einer anderen Silbe liegt als im zielsprachlichen Namen, kann es sehr schwierig sein, die eigenen Gewohnheiten zu ändern. Mit *Michaela* ist dies die Situation: im Finnischen gibt es den Namen *Mikaela* mit dem Akzent auf der ersten Silbe, während im Deutschen statt der ersten, die dritte Silbe betont wird. Die deutsche Variation mit Akzent auf der dritten Silbe kann den Schülern sehr unnatürlich vorkommen, weil der finnische Name *Mikaela* automatisch als die Norm gilt und natürlich klingt. Für *Michaela* wurden bei den Tests alle möglichen Akzentuierungen vorgeschlagen, von denen die häufigste *Micha~~e~~la* und die zweithäufigste *Micha~~e~~la* ist. Einmal wurde auch *Micha~~e~~la* vorgeschlagen. Dabei kommen die Herausforderungen mit den Namen deutlich vor: viele antworteten *Micha~~e~~la*, vermutlich weil es die natürlichste Alternative für Finnen ist; die Mehrheit hat *Micha~~e~~la* geantwortet, wahrscheinlich weil sie bemerkten, dass die Akzentuierung nicht dieselbe ist wie im Finnischen, aber konnten trotzdem nicht die richtige Stelle hören.

Tabelle 13: Anzahl der korrekten Antworten und Progression der Schüler im Hörtest bei der Identifizierung des Akzents (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest)

Schüler	AT	ST
1	7	10
2	5	11
3	5	8
4	9	9
5	7	9
6	10	9
7	8	8
8	6	9
9	9	11
10	7	10
11	7	10
12	10	12

Schüler	AT	ST
13	9	9
14	7	11
15	9	12
16	9	10
17	7	7
18	7	10
19	8	8
20	6	7
21	7	7
22	9	8
23	5	8
24	7	3

5.4.2 Die Akzentuierung im mündlichen Test

Im vorigen Unterkapitel handelte es sich um die Fertigkeiten der Schüler, den Akzent im Wort und im Satz zu erkennen. In diesem Unterkapitel wird auf ihr Vermögen, den Akzent selbst auf die richtige Silbe in einem Wort oder auf ein passendes Wort in einem Satz zu legen, eingegangen.

5.4.2.1 Rater-Bewertungen der Akzentuierung

In den Rater-Bewertungen wurden bezüglich der Akzentuierung insgesamt zehn Leistungen von acht Schülern als „richtig“ kategorisiert. Diese Kategorisierungen wurden immer von Rater 1 gemacht, während der andere Rater die Akzentuierung in keiner der Leistungen für richtig hielt. Dies spiegelt aber wieder eher die Unterschiede darin wider, wie streng die Rater beim Bewerten waren. Relevanter für diese Analyse ist, wie die Progression der Schüler laut den Rater-Bewertungen aussieht.

Hinsichtlich der Progression zwischen dem Anfangs- und Schlusstest waren die Rater völlig einig in 11 Fällen. Fünf dieser Fälle wurden von beiden als positiv, fünf als neutral und ein als negativ bestimmt. Widersprüchliche Fälle gibt es drei. Bei den restlichen neun Schülern war jeweils ein Rater der Meinung, dass es positive (sieben Fälle) oder negative (ein Fall) Entwicklung zu sehen war, während der zweite Rater keine besondere Progression feststellte.

Insgesamt wird die Gesamtprogression also bei 12 Schülern als positiv, bei fünf Schülern als neutral und bei zwei Schülern als negativ bewertet. In den drei widersprüchlichen Fällen kann keine klare Gesamtbewertung gegeben werden. Für zwei Schüler geben die Rater einen extra Kommentar bezüglich des Akzents. Bei einem Schüler sei das Sprechen „sehr abgehackt“ und ein Schüler habe „fast gar keine Melodie/Akz.[entuierung]“.

Die Rater beobachteten die Akzentuierung sowohl auf der Wort- als auch auf der Satzebene. Dessen bezüglich, welche Ebene für die Schüler schwieriger war, hinterließen die Rater keine Kommentare. Als Teil der Bewertung beobachteten die Rater jedoch auch den Rhythmus, der eigentlich viel mit der Satzakkentuierung zu tun hat, denn Deutsch ist eine *akzentzählende Sprache*, in der die Satzakkentuierung den Rhythmus bestimmt (vgl. Hall et al. 2005: 148). Von den Bewertungen des Rhythmus könnten daher vorsichtige Einschätzungen diesbezüglich gemacht werden, ob die Schüler mehr Probleme mit der Akzentuierung auf der Satzebene oder auf der Wortebene hatten. Tatsächlich sind die Rater-Bewertungen des Rhythmus ein wenig negativer als der Akzentuierung: Laut den Bewertungen der Rater verbesserten acht Schüler ihre Leistung im Schlusstest, neun Schüler machten keine auffälligen Fortschritte und bei vier Schülern war der Rhythmus im Schlusstest schlechter als im Anfangstest. In zwei Fällen sind die Rater widersprüchlicher Meinungen. Insgesamt wurden in beiden Tests der Rhythmus 41 Male als „sehr abweichend“ bewertet, während die Akzentuierung etwas seltener, 37 Male, das gleiche Urteil bekam. Da der Rhythmus selbst während des Unterrichtsversuchs nicht behandelt wurde, wird in dieser Analyse darauf nicht tiefer eingegangen. Darauf basierend könnte jedoch behauptet werden, dass der Satzakkent etwas problematischer für die Schüler ist. Es muss aber auch beachtet werden, dass der Satzakkent nicht so streng von Regeln bestimmt wird als der Wortakkent, denn die Satzakkentuierung variiert ein wenig je nach der Situation. Bestimmte Regeln gibt es natürlich, wie z.B., dass Funktionswörter normalerweise nicht betont werden, weil die Inhaltswörter für die Verständigung der Äußerung wichtiger sind. *Welche* Inhaltswörter dann am wichtigsten sind, ist eine andere Frage, die stark von dem Kontext abhängig ist. Darüber hinaus kann die Gesprächssituation aber auch verlangen, dass der Norm entgegengesprechend ein bestimmtes Funktionswörter betont werden muss, um die pragmatische Absicht der Äußerung zu erfüllen.

Tabelle 14: Visuelle Präsentation der Rater-Bewertungen zur Akzentuierung (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; R1 = Rater 1; R2 = Rater 2; PR = Progression; GPR = Gesamtprogression)

Schüler	R1 AT	R1 ST	R1 PR	R2 AT	R2 ST	R2 PR	GPR
1	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Etwas ab	Etwas ab		
2	Sehr abwei.	Etwas ab		Sehr abwei.	Sehr abwei.		
3	Sehr abwei.	Etwas ab		Etwas ab	Richtig		
4	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Sehr abwei.		
5	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
6	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
7	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Richtig		
8	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
9	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
10	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Richtig	Richtig		
11	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
12	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
13	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Etw. abwei.	Richtig		
14	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
15	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Sehr abwei.		
16	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		

17	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
18	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
19	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Richtig		
20	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Richtig	Etw. abwei.		
21	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
22	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Richtig	Etw. abwei.		

5.4.2.2 Die quantitative Analyse der Akzentuierung im vorzulesenden Text

Da die Regeln bezüglich des Satzakkzents nicht immer völlig eindeutig sind und da die Schüler den Akzent je nach der eigenen Interpretation auf verschiedenen Wörtern in einem Satz legen können, ist es schwierig, die Bewertung der Satzakkzentuierung zu operationalisieren und in klaren Anzahlen zu äußern. Deshalb wird in der quantitativen Analyse ausschließlich die Wortakkzentuierung betrachtet.

Im vorzulesenden Text gibt es insgesamt 14 Wörter, in denen es meinem eigenen Urteil nach relevant ist, die Akzentuierung quantitativ zu analysieren. Diese Wörter sind: *langweilig, arbeitet, renoviert, Balkons, vielleicht* (kommt zweimal vor), *Garage, Wintergäste, besuchen, anderen, Maschine, umbauen, Mechaniker* und *wenigstens*. Es wurden zwei Kriterien beim Auswählen der Wörter gefolgt: entweder sollten die Wörter aus mehr als zwei Silben bestehen oder, bei zweisilbigen Wörtern sollte der Akzent auf der zweiten Silbe liegen. Diese Kriterien wurden aus zwei Gründen verwendet. Erstens gibt es in längeren Wörtern natürlich mehr Alternativen für die Realisierung der Akzentuierung, weshalb sie einen besseren Eindruck vom Können der Schüler geben als kurze Wörter. Zweitens tendieren Finnen immer die erste Silbe zu betonen, weswegen solche zweisilbigen Wörter, in denen das zweite Silbe betont wird, üblicherweise falsch ausgesprochen werden. Manchmal können die Ausspracheregeln anderer, dem Schüler vertrauten Fremdsprachen, wie Englisch und Schwedisch, die Akzentuierung des Schülers im Deutschen beeinflussen. In dieser Arbeit ist dies sehr deutlich mit dem Wort *arbeitet* zu sehen. Die Schüler betonen dieses Wort oft nach den schwedischen Akzentuierungsregeln, indem sie **arbeitet* sagen, obwohl der Akzent auf der ersten Silbe sein sollte.

Das hinsichtlich der Akzentuierung deutlich schwierigste Wort war *arbeitet*. Im Anfangstest betonten nur sieben Prüflinge die korrekte Silbe, d.h. die erste Silbe. Die restlichen 15 betonten alle die zweite Silbe. Im Schlusstest betonten sogar 16 Schüler die zweite Silbe. Andere problematische Wörter waren *Wintergäste, umbauen, Balkons,*

vielleicht und *langweilig*. Bei den Wörtern *Balkons* und *vielleicht* war das Problem die typische finnische Akzentuierung: statt der zweiten Silbe betonten die Schüler die erste Silbe. Bei *Wintergäste*, *umbauen* und *langweilig*, in denen der Akzent auf der ersten Silbe liegen sollte, *betonten* die Schüler meistens eine andere Silbe mehr als die erste, obwohl die erste Silbe die natürliche Alternative für finnische Muttersprachler wäre. In *Wintergäste* war der deutlichste Akzent meistens auf der dritten Silbe: *Wintergäste*. In *langweilig* und *umbauen* war die am meisten betonte Silbe die zweite Silbe: *langweilig*, *umbauen*. Mit *Wintergäste* und *langweilig* ist die Situation in dem Sinne interessant, dass sich die Anzahl der inkorrekten Realisierungen im Schlusstest deutlich vermehrte. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Schüler nach dem Unterrichtsversuch mehr Aufmerksamkeit auf die Akzentuierung richteten und den finnischen Einfluss, d.h. die im Unterricht besprochene Tendenz, die erste Silbe zu betonen, zu vermeiden versuchten.

Unter den 14 Wörtern gibt es ein Wort, das kein Prüfling inkorrekt betonte. Das Wort ist *besuchen*. Es ist schwierig, den Grund dafür zu nennen, aber mögliche Erklärungen sind die Vertrautheit des Worts oder generell die Häufigkeit der Wörter, die das Präfix *be-* beinhalten. Darüber hinaus gibt es zwei weitere Wörter, mit denen nur ein paar Prüflinge Probleme hatten. Das Wort *Maschine* wurde von zwei Schülern falsch betont, von einem dieser Schüler in beiden Tests, vom anderen nur im Anfangstest. Mit dem Wort *Garage* hatten auch nur zwei Schüler Schwierigkeiten, der eine im Anfangstest und der andere im Schlusstest. Bei einigen Wörtern ist auch deutliche positive Entwicklung zu sehen: bei den Wörtern *Mechaniker*, *wenigstens* und *anderen* war die Anzahl der Fehler im Schlusstest nur die Hälfte der Anzahl im Anfangstest, oder sogar geringer.

In Tabelle 15 werden die Anzahl der korrekten Realisierungen in beiden Tests und die Progression pro Prüfling dargestellt. Die Problematik der Akzentuierung ist wieder gut an den Ergebnissen zu sehen: während positive Progression bei nur acht Schülern festgestellt wurde, ist die Progression bei sogar neun Schülern negativ. Bei 5 Schülern ist kein Unterschied zwischen den Testleistungen zu sehen.

Tabelle 15: Anzahl der relevanten Akzentwörter im vorzulesenden Text und die korrekten Realisierungen der Schüler (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest)

Anzahl der Wörter mit der Akzentuierung	14	
Korrekten Realisierungen der Schüler:		
Schüler	AT	ST
1	10	9
2	10	7
3	10	11
4	12	11
5	8	9
6	8	12
7	10	13
8	12	12
9	9	8
10	9	8
11	10	10

Korrekten Realisierungen der Schüler:		
Schüler	AT	ST
12	12	10
13	12	12
14	10	11
15	12	9
16	9	9
17	11	9
18	9	9
19	14	12
20	10	7
21	8	9
22	5	11

5.5 Die Analyse der Intonation

Bezüglich der Intonation sind die Testergebnisse zwiespältig, denn die Unterschiede zwischen den Leistungsniveaus im Hörtest und im mündlichen Test sind erheblich. Während die Intonation im Hörtest der leichteste Teilbereich für die Schüler war, war sie einer der problematischsten Bereiche im mündlichen Test. Die Schüler konnten die steigende und fallende Intonation also sehr gut identifizieren und voneinander beim Hören zu unterscheiden, aber die Realisierung im eigenen Sprechen war noch sehr abweichend. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Probleme mit der Intonation nicht durch ein mangelhaftes Hörvermögen verursacht wurden, sondern durch die Unfähigkeit, verschiedene Intonationstypen beim eigenen Sprechen zu realisieren. Dies kann auch teilweise an psychologischen Faktoren liegen. Damit wird darauf hingewiesen, was früher im Kapitel 3.3 erwähnt wurde: laut Dalton & Seidlhofer (1994: 8) ist die eigene Sprechart sehr eng mit der Identität verbunden. Weil das Intonationssystem des Deutschen einige grundlegend unterschiedliche Charakteristika im Vergleich zum finnischen System hat (wie z.B. die steigende Intonation in Fragesätzen, die nicht mit einem Fragewort anfangen (Hall et al. 2005: 157, 159)), kann es dem Lerner am Anfang gezwungen und sogar seltsam vorkommen, die fremden Intonationsmuster in seinem

eigenen Sprechen zu verwenden. Das Aneignen solcher neuen Züge in die eigene Sprechart ist eine große Änderung und kann sich am Anfang sogar so anfühlen, als ob man eine neue Rolle spielen würde. Außerdem ist es keineswegs leicht, weshalb es sehr wahrscheinlich ist, dass alles nicht sofort perfekt läuft. Als Teenager ist man oft unsicher und hat Angst davor, dass man sich blamiert, wenn man etwas Neues probiert und daran scheitert. Deswegen lehnt man sich leicht davon ab. Dies beeinflusst alle Bereiche der Aussprache, aber meiner persönlichen Meinung nach werden suprasegmentale Aspekte davon am meisten betroffen, was an den Testleistungen zu sehen ist. Die Tests erweisen deutlich, dass die Intonation auf jeden Fall im Unterricht mehr berücksichtigt werden sollte.

5.5.1 Die Identifizierung der Intonation im Hörtest

Der Test beinhaltet insgesamt vier einfache Sätze, bei denen die Schüler die Intonation identifizieren sollten. In jedem Satz entschieden die Schüler, ob die Intonation steigend oder fallend ist, und markierten dies jeweils entweder mit einem steigenden oder einem fallenden Pfeil. Folgende Sätze wurden im Test verwendet:

- A. *Hast du heute Abend schon was vor?* (steigende Intonation)
- B. *Nein, ich habe keine Pläne.* (fallende Intonation)
- C. *Was willst du denn machen?* (fallende Intonation)
- D. *Fährst du nach Österreich?* (steigende Intonation)

Wie schon oben festgestellt wurde, konnten die Schüler im Hörtest die verschiedenen Intonationstypen sehr gut identifizieren. Nur vier Schüler aus 24 begangen Fehler in diesem Bereich. Drei Schüler markierten die Intonation falsch in einem Satz und der vierte Schüler hatte Probleme mit zwei Sätzen. Jeder Schüler antwortete fehlerhaft nur in einem der Tests. Die problematischen Sätze sind Satz C und Satz D, von denen beide zweimal falsch identifiziert wurden. Des Weiteren hatte einer der Schüler neben Satz D Probleme mit Satz B.

Eine interessante Bemerkung ist, dass 4 von den 5 Fehler erst im Schlusstest begangen wurden, d.h. drei Schüler hatten die Intonation im Anfangstest in jedem Satz richtig identifiziert, aber gaben fehlerhafte Antworten im Schlusstest nach dem Unterrichtsversuch. Es muss also festgestellt werden, dass obwohl es an sich ein positives Resultat ist, dass 20 Schüler keine besondere Entwicklung aufwiesen, weil sie in beiden Tests alles richtig antworten konnten und daher nichts zu verbessern hatten, ist die Progression bei 3 Schülern negativ und nur bei einem Schüler genuin positiv. Wie auch bei der Akzentuierung, könnte eine Erklärung sein, dass die Schüler zu bewusst von ihrer Leistung nach dem Unterrichtsversuch waren und daher zu hart versuchten, korrekt zu antworten. Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass die Intonationsregeln den Schülern wegen des begrenzten Ausmaßes, in dem die Intonation während des Unterrichtsversuchs behandelt wurde, nicht klar genug wurden.

Tabelle 16: Anzahl der korrekten Antworten und Progression der Schüler im Hörtest bei der Identifizierung der Intonation (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest)

Schüler	AT	ST
1	4	4
2	4	4
3	4	4
4	4	4
5	4	4
6	4	4
7	4	4
8	4	4
9	4	4
10	4	4
11	4	4
12	4	4

Schüler	AT	ST
13	4	4
14	4	4
15	4	4
16	4	4
17	4	2
18	3	4
19	4	4
20	4	3
21	4	4
22	4	4
23	4	4
24	4	3

5.5.2 Die Intonation im mündlichen Test

Wie schon erwähnt wurde, war die Intonation der anspruchsvollste Bereich im mündlichen Test. Darauf wird in den folgenden Unterkapiteln näher eingegangen.

5.5.2.1 Rater-Bewertungen der Intonation

Die Problematik der Intonation ist schon mit einem Blick auf die Rater-Bewertungen zu sehen: keine Leistung wurde von den Ratern als „richtig“ bewertet. Auch im Schlusstest war das Niveau jeder Leistung entweder „etwas abweichend“ oder „sehr abweichend“. Obwohl die mündlichen Fertigkeiten hinsichtlich der Intonation allgemein mangelhaft wirken, kann es trotzdem auch positive Progression bei den Fertigkeiten festgestellt werden.

Wenn die Bewertungen beider Rater berücksichtigt werden, wird positive Progression insgesamt bei neun Schülern festgestellt. In drei Fällen waren beide Rater derselben Meinung, während in den restlichen sechs Fällen jeweils einer der Rater keinen Unterschied zwischen dem Leistungsniveau im Anfangstest und dem im Schlusstest bemerkte. Eine einstimmige negative Bewertung gaben die Rater für keinen Prüfling, aber in vier Fällen gab einer der Rater ein negatives Urteil ab. Bei einem Schüler sind die Bewertungen der Rater widersprüchlich, d.h. es gibt eine negative und eine positive Bewertung. In den restlichen acht Fällen waren die Rater derselben Meinung darin, dass es keine Entwicklung zwischen dem Anfangstest und Schlusstest stattgefunden hatte.

Obwohl die Schüler viele Schwierigkeiten bei der Intonation hatten, wurde, wie schon oben erwähnt, bei sogar 9 Schülern positive Entwicklung entdeckt. Dies bedeutet, dass obwohl die Fertigkeiten der Schüler nicht besonders gut waren, konnte fast eine Hälfte der Schüler sie trotzdem während des Unterrichtsversuchs verbessern. Während der eine Rater nur positive und neutrale Progression entdeckte, schätzte der andere Rater die Progression bei 5 Schülern als negativ. Bei den meisten Schülern sahen beide Rater keine Progression, was eigentlich ein erwartetes und angemessenes Resultat ist, aufgrund des begrenzten Ausmaßes, in dem die Intonation im Unterrichtsversuch behandelt wurde. Die Tendenz, dass der eine Rater strenger war als der andere, ist auch hier an der Anzahl der negativen Evaluationen zu sehen.

Einer der Rater schrieb zusätzliche Anmerkungen bezüglich der Intonation für 3 Prüflinge. Bei einem Prüfling wurde festgestellt, dass er „die größten Probleme mit der Intonation“ hatte. Bei einem anderen Prüfling war die Intonation laut dem Rater sehr außergewöhnlich, denn er hatte „eigenartige Höhen und Tiefen“. Bei Sprechen des dritten Prüflings konnte der Rater „fast gar keine Melodie“ entdecken.

Die Ergebnisse der Rater-Bewertungen bezüglich der Intonation werden in Tabelle 17 präsentiert.

Tabelle 17: Visuelle Präsentation der Rater-Bewertungen der Intonation (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest; R1 = Rater 1; R2 = Rater 2; PR = Progression; GPR = Gesamtprogression)

Schüler	R1 AT	R1 ST	R1 PR	R2 AT	R2 ST	R2 PR	GPR
1	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
2	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Sehr abwei.		
3	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
4	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Sehr abwei.		
5	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
6	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
7	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
8	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
9	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		

10	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
11	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
12	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
13	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
14	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
15	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Sehr abwei.		
16	Etw. abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
17	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Sehr abwei.		
18	Sehr abwei.	Sehr abwei.		Sehr abwei.	Sehr abwei.		
19	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Sehr abwei.	Etw. abwei.		
20	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
21	Sehr abwei.	Etw. abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		
22	Etw. abwei.	Sehr abwei.		Etw. abwei.	Etw. abwei.		

5.5.2.2 Die quantitative Analyse der Intonation beim Vorlesen

In der quantitativen Analyse der Intonation werden nur einige ausgewählte Stellen berücksichtigt. Theoretisch hätten alle Sätze im Textabschnitt analysiert werden können, denn es gibt einen Melodieverlauf in jedem Satz. In dieser Analyse werden jedoch nur die Fragesätze des Textes betrachtet. Dafür gibt es zwei Begründungen. Erstens wurde während des Unterrichtsversuchs fast ausschließlich die Intonation in Fragesätzen behandelt. Zweitens ist die Intonation für finnische Deutschlerner gerade in Fragesätzen problematisch. Einerseits liegt dies daran, dass Fragen im Finnischen keine steigende Intonation aufweisen, weswegen Finnen daran nicht gewöhnt sind (vgl. Hirschfeld

2006: 4). Andererseits kommt es oft vor, dass Finnen steigende Intonation beim Sprechen zu viel verwenden, d.h. in allerlei Fragen, obwohl sie nur zu bestimmten Fragetypen gehören. Auch Hall et al. (2005: 159) empfehlen, dass Finnen bestimmte Grundregeln für die Intonation in Fragesätzen lernen würden, weil die steigende Intonation ein wichtiger Aspekt der deutschen Sprache ist, ist aber nicht in allen Fragen zu verwenden. Wegen des Zeitmangels wurden jedoch nicht all diese Grundregeln während des Unterrichtsversuchs behandelt. Es wurden nur auf diejenigen Fragetypen konzentriert, die auch im in den Tests verwendeten Text zu finden sind.

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse bekräftigen die Schlussfolgerung, die aus den Rater-Bewertungen gezogen wurde: die Intonation ist ein schwieriger Bereich im Sprachenlernen. Nur 7 Prüflinge aus 22 konnten ihre Intonation in den relevanten Stellen im Schlusstest verbessern. Außerdem handelt es sich bei jedem Prüfling um eine Verbesserung von nur einen Satz, außer einem Prüfling, dem die Intonation besser in zwei Sätzen gelang. Bei genauso vielen Prüflingen gibt es keinen Unterschied zwischen den Leistungsniveaus der Tests. Bei meisten Schülern ist die Progression sogar negativ: ihre Intonation war im Anfangstest besser als im Schlusstest. Auch in diesen Fällen sind die Unterschiede sehr klein. In sechs Fällen geht es wieder um nur einen Satz, während in den restlichen zwei Fällen die Intonation sogar in zwei und drei Sätzen schlechter war. Insgesamt gibt es sieben Fragesätze, die in der Analyse behandelt werden. Diese Fragen lauten:

Wie geht es dir in Deutschland?

Wie kannst du ohne die Berge leben?

Und wie ist die neue Schule?

Kannst du mir helfen?

Oder brauchst du vielleicht einen Mechaniker da in Köln?

Wie ist der neue Mann von Mama?

Kommst du klar mit ihm?

Vier dieser Sätze sind *Ergänzungsfragen* bzw. *Wortfragen*, d.h. sie beginnen mit einem Fragewort und benötigen eine ergänzende Antwort. Laut den Grundregeln von Hall et al. (2005: 157, 159) haben solche Fragen normalerweise fallende Intonation. Die restlichen drei Sätze sind *Entscheidungsfragen* bzw. *Satzfragen*. Sie beginnen mit der finiten Form des Verbs und werden mit entweder einer bejahenden oder einer verneinenden Antwort erwidert. Solche Fragen haben normalerweise steigende Intonation.

Die meisten Prüflinge hatten keine großen Probleme mit der fallenden Intonation in den Ergänzungsfragen, aber die Entscheidungsfragen mit steigender Intonation waren problematischer. Dies ist kein überraschendes Resultat, da steigende Intonation im Finnischen keine ebenso wichtige Rolle spielt wie im Deutschen. Fallende Intonation dagegen ist für Finnen ein natürlicher Melodieverlauf in einem Satz.

Obwohl die fallende Intonation keine erheblichen Schwierigkeiten bereitete, wurden trotzdem einige Abweichungen dabei wahrgenommen. Meistens wurden diese Abweichungen wahrscheinlich durch die unnatürliche Testsituation hervorgerufen. Die nicht-idiomatischen Melodien waren nicht unbedingt deutlich steigend, sondern es handelte sich meistens um eine unnatürliche Intonation, die keinen Hinweis darauf gibt, dass der

Satz enden wird. Bei vielen Prüflingen liegt die Verwendung einer derartigen Intonation daran, dass sie die Aufgabe als eine reine Vorlesensaufgabe betrachteten, und nicht richtig versuchten, einen natürlichen Klang anzustreben oder eine echte Situation nachzuahmen. Üblicherweise gab es bis zu 7 Prüflinge in einem Test, die Probleme mit den Ergänzungssätzen hatten und mit den ersten zwei Sätzen wurde die Anzahl der Prüflinge mit Problemen sogar größer im Schlusstest. Bei den anderen zwei Sätzen war die Situation jedoch in dem Sinne positiver, dass auch Progression zu sehen war: es gab weniger Probleme mit diesen Sätzen im Schlusstest. Beim Satz (*Und wie ist die neue Schule?*) verwendeten alle Prüflinge eine korrekte Intonation im Schlusstest, während zwei Schüler dabei im Anfangstest eine falsche Intonation hatten. Am meisten Probleme im Schlusstest hatten die Prüflinge mit dem ersten Satz (*Wie geht es dir in Deutschland?*), bei dem bei 15 Prüflingen die richtige Intonation und bei 7 Prüflingen eine falsche Intonation gehört wurde.

Mit der steigenden Intonation sehen die Zahlen ungünstiger aus. Am meisten korrekte Realisierungen, wurde im Schlusstest mit dem Satz *Kannst du mir helfen?* gemacht, als fünf Schüler eine steigende Intonation bei diesem Satz machten. Am Anfangstest war dies die Situation bei vier Schülern, was bedeutet, dass die Progression positiv war. Bei den anderen zwei Sätzen gab es weniger korrekte Realisierungen: beim Satz *Oder brauchst du vielleicht einen Mechaniker da in Köln?* wurden im Anfangstest zwei und im Schlusstest keine korrekten Realisierungen entdeckt und beim Satz *Kommst du klar mit ihm?* sind die Zahlen dieselben aber umgekehrt. Beim letzteren Satz ist also positive Progression zu sehen, während die Situation bei den ersteren Satz völlig entgegengesetzt ist.

Generell sind die satz- und schülerspezifischen Unterschiede in den Leistungen sehr gering, weshalb es unsicher ist, was jeweils der Grund für die Änderungen ist. Es kann sein, dass einige Prüflinge ihre Intonation infolge des Unterrichtsversuchs verbessert haben, aber wie schon früher festgestellt wurde und wie auch unten in Tabelle 18 zu sehen ist, wurde die Leistung einiger Schüler und das Können bei einigen Sätzen generell schlechter im Schlusstest. Der Grund dafür kann natürlich auch an den Unterrichtsversuch liegen, aber es ist auch möglich, dass etwas in der Testsituation einen negativen Einfluss auf die Schüler hatte. Dies kann aber gleichwohl der Grund für verbesserte Leistungen sein. Mit anderen Worten ist es also schwierig zu sagen, ob die Intonation der Schüler mit dem Unterrichtsversuch überhaupt beeinflusst werden konnte.

Tabelle 18: Anzahl der aus der Perspektive der Intonation relevanten Stellen im vorzulesenden Text und die korrekten Realisierungen der Schüler (AT = Anfangstest; ST = Schlusstest)

Anzahl der betrachteten Sätze mit der Intonation	7	
Korrekten Realisierungen der Schüler:		
Schüler	AT	ST
1	4	4
2	3	2
3	4	3
4	3	4
5	4	4
6	4	5
7	2	3
8	4	4
9	4	3
10	2	2
11	4	4

Korrekten Realisierungen der Schüler:		
Schüler	AT	ST
12	2	3
13	4	4
14	5	4
15	5	2
16	3	2
17	4	2
18	3	5
19	4	5
20	4	4
21	4	5
22	4	3

5.6 Das Schülerfeedback

Zum Schluss der Analyse wird das Feedback der Schüler behandelt. Zuerst werden die Aussagen im ersten Teil einzeln quantitativ betrachtet. Dadurch soll besser verstanden werden, was am Unterrichtsversuch gut gelungen ist und woran noch verbessert werden könnte. Mit der quantitativen Analyse ist es auch möglich, einen Überblick darüber zu verschaffen, ob die Erfahrungen der Schüler im Allgemeinen positiv oder negativ sind. Danach wird der zweite Teil des Fragebogens qualitativ betrachtet, indem die Antworten der Schüler thematisch analysiert werden. Dadurch kann herausgefunden werden, ob der Unterrichtsversuch etwas Bestimmtes beinhaltete, weswegen das Erlebnis der Schüler besonders positiv bzw. negativ war. Mit anderen Worten ist es mithilfe der Inhaltsanalyse des zweiten Teils möglich, die Ergebnisse des ersten Teils besser zu verstehen. Insgesamt 26 Schüler füllten den Feedbackbogen aus und gaben ihn ab.

5.6.1 Das Schülerfeedback: Teil 1

Der erste Teil des Fragebogens besteht aus acht Aussagen, die die Schüler jeweils mittels einer Likert-Skala beantworteten. Die verwendete Skala ist vierstufig und enthält folgende Stufen: 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu

4 = stimme voll und ganz zu. Folgende Aussagen (siehe auch Anhang 12) wurden in dem ersten Teil des Fragebogens behandelt:

1. Aussprache und Intonation machen einen wichtigen Teil der Sprachbeherrschung aus.
2. Ich habe einen besseren Eindruck vom deutschen Lautsystem während des Unterrichtsversuchs bekommen.
3. Ich habe einen besseren Eindruck vom Rhythmus und von der Intonation im Deutschen während des Unterrichtsversuchs bekommen.
4. Ich hatte das Gefühl, dass die Übungsmethoden nützlich und effizient waren.
5. Die Stimmung während der Aussprache- und Intonationsübungen war locker und es hat sich leicht angefühlt, dabei mitzumachen.
6. Die Übungen waren vielseitig.
7. Ich konnte meine Aussprache während des Unterrichtsversuchs verbessern.
8. Ich habe von den gemachten Übungen Ideen bekommen, wie ich Aussprache und Intonation in der Zukunft auch selbständig üben kann.

Die Antworten der Schüler werden im untenstehenden Säulendiagramm (Abbildung 2) Aussage für Aussage prozentual präsentiert. Eine Säule zeigt die Antworten jeweils für eine Aussage und für jede Stufe auf der Likert-Skala gib es eine eigene Farbe in den Säulen. Dunkleres Blau steht für „stimme gar nicht zu“, Rot für „stimme eher nicht zu“, Grün für „stimme eher zu“ und Lila für „stimme voll und ganz zu“. Das hellere Blau repräsentiert solche Schüler, die keine Antwort für die betreffende Aussage gegeben haben. Dies betrifft jedoch nur Aussage 8, für die aus technischen Gründen auf einigen Zetteln keine Antwortalternativen gab. Einige Schüler, die einen solchen Zettel erhalten hatten, hatten die vier Stufen auf dem Zettel selbst eingetragen, aber die restlichen Schüler hatten die Aussage wörtlich kommentiert. Solche Fälle machen die Kategorie „keine Antwort“ aus.

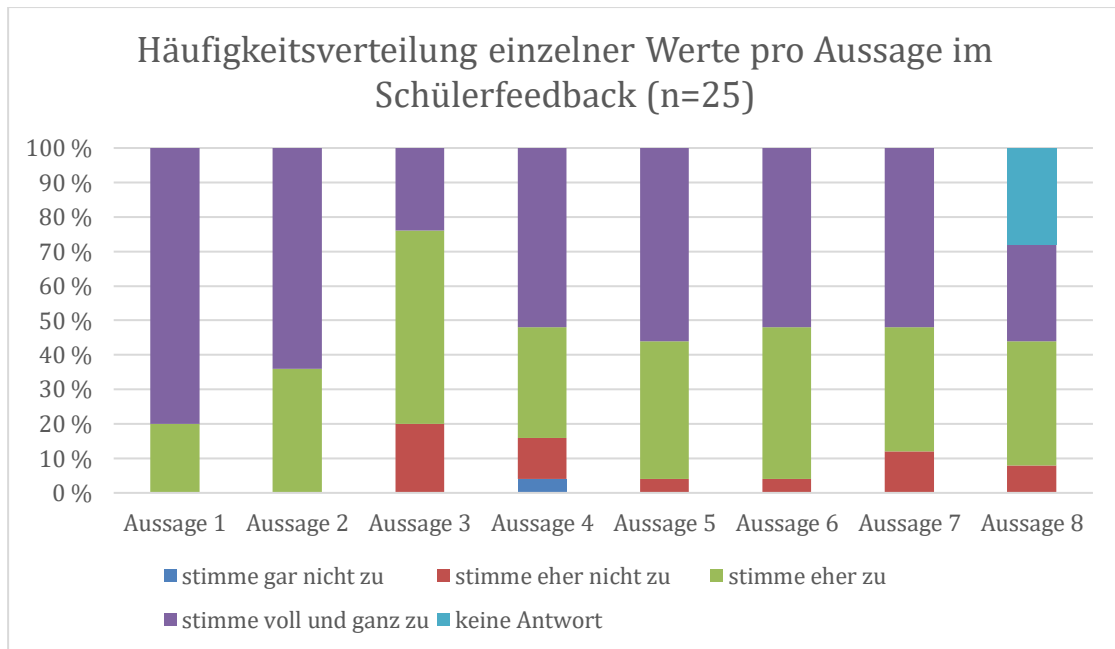


Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung einzelner Werte pro Aussage im Schülerfeedback

Auf den ersten Blick kann festgestellt werden, dass die Stufe 4 (stimme voll und ganz zu), die die positivste Antwortmöglichkeit ist, in den Antworten überwiegt. Da alle Aussagen positiv formuliert worden sind, kann die Majorität der Antworten mit 4 für eine positive Rückmeldung gehalten werden. Wenn dazu noch die grünen Teile der Säulen, die die Stufe 3 (stimme eher zu) repräsentieren und daher auch als ein positives Feedback gesehen werden können, mitgezählt werden, scheinen fast 90 Prozent aller Antworten positiv zu sein. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der Unterrichtsversuch von den Schülern im Großen und Ganzen positiv erlebt wurde, was auch gewissermaßen ein Ziel des Unterrichtsversuchs war, denn eine positive Grundstimmung im Unterricht fördert das Lernen.

In der ersten Aussage wird danach gefragt, für wie wichtig die Schüler die Aussprache und die Intonation als Teil der Sprachkompetenz halten. Daher geht es in dieser Frage nicht direkt um den Unterrichtsversuch, sondern mehr um die allgemeinen Ansichten der Schüler. Da die Bedeutung der Aussprache auch im Unterricht während des Versuchs besprochen wurde und da eine der vielen Absichten des Versuchs war, die Bedeutung der Aussprache durch die Integration zu betonen, betrifft die Aussage auch indirekt den Unterrichtsversuch. Alle 25 Schüler, die den Fragebogen ausfüllten, stimmen dieser Aussage zu. Dies bedeutet, dass keiner der Schüler die Aussprache für unwichtig hält. Da es vor dem Unterrichtsversuch keinen Fragebogen ausgefüllt wurde, kann es natürlich nicht bewiesen werden, ob der Unterrichtsversuch die Einstellungen der Schüler irgendwie beeinflusste oder nicht, aber zumindest kann es festgestellt werden, dass nach dem Versuch alle darin miteinander übereinstimmen, dass die Aussprache ein zentraler Teil der Sprachkompetenz ist.

Die anderen Aussagen befassen sich direkt mit dem Unterrichtsversuch und bieten daher wertvolle Informationen darüber dar, was am Unterrichtsversuch gelungen ist und was dagegen nicht. Die wichtigsten Aussagen sind Aussagen 2, 3, 4 und 7, denn sie

beschäftigen sich mit dem Kern dieser Arbeit. Diese Aussagen werden zuerst behandelt, um die relevantesten Informationen hervorzuheben.

Aussage 2 lautet: *Ich habe einen besseren Eindruck vom deutschen Lautsystem während des Unterrichtsversuchs bekommen.* Dieser Aussage stimmen alle 25 Schüler zu: 64 % stimmen ihr völlig zu während die restlichen 36 % ihr eher zustimmen als widersprechen. Laut diesen Statistiken wurde also ein wichtiges Ziel der Arbeit erreicht: die Schüler haben das Gefühl, dass sie das deutsche Lautsystem nach dem Unterrichtsversuchs besser verstehen. Um selbst richtig aussprechen zu können, müssen die Charakteristika der Aussprache gekannt werden.

In der Aussage 3 werden der Rhythmus und die Intonation behandelt. Bei dieser Aussage gibt es mehr Variation in den Antworten. 80 % der Schüler sind wieder der Meinung, sie bekamen während des Unterrichtsversuchs eine klarere Vorstellung vom Rhythmus und von der Intonation des Deutschen. 20 % finden jedoch, dass ihr Verständnis über diesen Bereich eher nicht gewachsen ist. Auch die Anzahl solcher Schüler, die mit der Aussage völlig zustimmen (24 %), ist bei dieser Aussage erheblich geringer als bei der Aussage 2 (64 %). Die Prozentzahlen zeigen deutlich, dass die Schüler ihrer eigenen Meinung nach mehr Nutzen aus den Artikulationsübungen als aus den Akzentuierungs- und Intonationsübungen ziehen konnten. Dies war aber auch erwartet, weil es auf die Artikulation im Unterricht deutlich mehr Aufmerksamkeit gerichtet wurde. Das Schülerfeedback scheint daher gut der Realität, oder zumindest meinen eigenen Erlebnissen zu entsprechen. Es ist aber eine positive Überraschung, dass so viele trotzdem finden, dass das Behandeln des Rhythmus und der Intonation ihnen nützte.

Auch die Aussage 4 teilt die Meinungen der Schüler: *Ich hatte das Gefühl, dass die Übungsmethoden nützlich und effizient waren.* Da wird auch die Stufe 1 („stimme gar nicht zu“) von einem Schüler (4 %) gewählt, während die Stufe 4 am häufigsten (52 %) und die Stufe 3 am zweithäufigsten (32 %) ausgewählt werden. Eine deutliche Majorität der Schüler (84 %) hält die verwendeten Übungen also für nützlich, aber nicht alle (16 %). 4 Schüler sind also der Meinung, dass die verwendeten Methoden nicht für sie geeignet sind. Es wäre interessant zu wissen, was ihnen an den Übungen nicht gefallen hat, und was für Übungen sie sich eher wünschen würden.

Aussage 7 ist höchstwahrscheinlich die Allerwichtigste der Aussagen, denn sie befasst sich mit den Erfahrungen der Schüler bezüglich dessen, ob sie ihre Aussprachefertigkeiten während des Unterrichtsversuchs verbessern konnten oder nicht. 88 % der Schüler meinen, dass sie ihre Fertigkeiten entwickeln konnten (52 % stimmen der Aussage völlig zu, während 36 % eher zustimmen als anderer Meinung sind). 12 % stimmen der Aussage nicht zu. Davon haben alle Stufe 3 gewählt, d.h. sie stimmen eher nicht zu. Keiner hat sich von der Aussage völlig abgelehnt. Es kann also festgestellt werden, dass eine deutliche Mehrheit denkt, dass der Unterrichtsversuch eine positive Auswirkung auf ihre Aussprachekenntnisse hatte.

Zusammengefasst ist das Schülerfeedback hinsichtlich der wichtigsten Aussagen des Fragebogens positiv. Die meisten Schüler denken,

1. dass sie nach dem Unterrichtsversuch eine bessere Vorstellung von der deutschen Aussprache haben,

2. dass sie nach dem Unterrichtsversuch eine bessere Vorstellung von Rhythmus und Intonation des Deutschen haben,
3. dass die Übungen nützlich und effizient wirkten,
4. und dass sie über bessere Aussprachefertigkeiten verfügen als vor dem Unterrichtsversuch.

Laut den Schülern sind die verwendeten Methoden also äußerst verwendbar. Es ist selbstverständlich, dass dieselben Methoden nicht bei jedem Lernenden funktionieren, und die Anzahl der negativen Antworten ist sogar geringer als erwartet. Es kann natürlich nicht bewiesen werden, wie ehrlich das Feedback gegeben worden ist. Viele Faktoren können die Ehrlichkeit der Schüler beeinflussen, wie z.B. die Fröhlichkeit deswegen, dass der Kurs nach dem Ausfüllen des Fragebogens zu Ende ist oder dass die Prüfung vorbei ist. Eine Tatsache spricht jedoch dafür, dass die Schüler über die Aussagen und den Verlauf des Unterrichtsversuchs tatsächlich nachgedacht haben: für das Behandeln vom Rhythmus und von der Intonation wurde erheblich weniger Zeit verwendet, als für Ausspracheübungen, und dies wird auch im Feedback der Schüler widergespiegelt, indem die Schüler finden, dass sie ihre Vorstellungen von diesen Bereichen der deutschen Sprache nicht in der gleichen Maß erweitern konnten als vom deutschen Lautsystem.

5.6.2 Das Schülerfeedback: Teil 2

Der zweite Teil des Schülerfeedbacks wird mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse betrachtet, obgleich das Material wird auch quantifiziert um herauszufinden, wie oft bestimmte Aspekte auftauchen oder wie groß der Anteil des positiven bzw. negativen Feedbacks ist. Von den 26 Schülern, die den Fragebogen ausfüllten, hinterließen 13, d.h. die Hälfte, schriftliche Kommentare im zweiten Teil. Dass nur die Hälfte schriftliches Feedback gaben liegt wahrscheinlich an zwei Faktoren. Erstens war das Ausfüllen des zweiten Teils fakultativ, und zweitens kann es sein, dass sich nicht alle Schüler daran erinnerten, dass es einen zweiten Teil im Fragebogen gab, denn es stand auf der anderen Seite des Papierblatts.

Wie schon im Kapitel 4.5 geklärt wurde, wird bei der Analyse des Materials in diesem Teil die qualitative Inhaltsanalyse als Methode eingesetzt. Die Äußerungen im Material werden zuerst reduziert, um den relevanten Kerninhalt in ihnen besser hervorzuheben. Danach werden die reduzierten Äußerungen je nach dem Thema klassifiziert. Das Material wird mehrere Male, auf unterschiedlichen Weisen kategorisiert, um verschiedene Aspekte darin betrachten zu können. Bei der Darstellung der Analyse werden zuerst die großen Linien des Materials diskutiert und erst danach wird näher auf die Details eingegangen.

Die Antworten und die reduzierten Versionen von ihnen werden unten in Tabelle 19 aufgelistet. Die Antworten werden unmodifiziert, in der ursprünglicher Form auf Finnisch in der linken Spalte präsentiert. Die ursprünglichen Antworten enthalten meistens mehrere Aussagen, die bei der Reduzierung voneinander getrennt werden und danach als eigene Einheiten betrachtet werden. In den 13 Schülerantworten in diesem Teil können daher insgesamt 30 Aussagen über den Unterrichtsversuch entdeckt werden, die sich in der reduzierten Form in der rechten Spalte der Tabelle befinden.

Tabelle 19: Die Schülerantworten und die reduzierten Versionen von ihnen

	Die originellen Schülerantworten	Die reduzierten Aussagen
1	Perus hyvä kurssi, opetus oli monipuolinen ja opin uusia asioita.	Perus hyvä opetus <i>Standardmäßiger, guter Unterricht</i>
2		Opetuksen monipuolisuus <i>Vielseitiger Unterricht</i>
3		Uuden oppiminen <i>Neues lernen</i>
4	Erilaiset harjoitukset olivat hyvin monipuolisia. Parhaiten mieleen jäivät harjoitukset, joihin oli yhdistetty liikettä (esim. sanan paino). Myös kirjalliset tehtävät olivat hyödyllisiä. Kiitos!	Harjoitusten monipuolisuus <i>Vielseitige Übungen</i>
5		Harjoitukset, joissa liikettä, parhaita <i>Übungen mit Bewegung waren die Besten</i>
6		Kirjallisten tehtävien hyödyllisyys <i>Schriftliche Übungen nützlich</i>
7		Kiitos <i>Danke</i>
8	Ihan ok, nauhoitukset olivat ärsyttäviä, s-äänteet (ampparit sun muut) jäivät hyvin mieleen.	Ihan ok <i>Ganz okay</i>
9		Nauhoitusten ärsyttävyys <i>Die Aufnahmen waren nervig</i>
10		S-äänteiden konkreettiset esimerkit hyviä <i>Konkrete Beispiele für die S-Laute waren gut</i>
11	Se jalantömistys/aaltojuttu auttoi yllättävän hyvin muistamaan mihin se paino tulee.	Harjoitukset, joissa oli liikettä auttoivat muistamaan <i>Übungen mit Bewegung halfen dabei, zu erinnern</i>
12	tosi hyvä oppi kieltä myös paremmin.	Tosi hyvä <i>Sehr gut</i>
13		Kielen parempi oppiminen <i>Die Sprache besser lernen</i>
14	Kaikki oli bra	Hyvä <i>Gut</i>

15	Minulle ei ennen ole opetettu ääntämistä, mutta nyt tajusin, että siihenkin on olemassa sääntöjä. Tykkäsin!	Ääntämisen opetus uusi juttu <i>Ausspracheunterricht ist etwas Neues</i>
16	😊	Ääntämisen säännönmukaisuuden oivaltaminen <i>Verstehen, dass es Ausspracheregeln gibt</i>
17		Tykkääminen <i>Der Unterrichtversuch gefällt einem</i>
18	minusta se oli hyvä ja ei tarvitse kehittää paljoa	Hyvä <i>Gut</i>
19		Ei paljoa kehitystarpeita <i>Keinen großen Bedarf an Entwicklung</i>
20	Harjoitukset joita tunnilla tehtiin, olivat hyödyllisiä.	Harjoitusten hyödyllisyys <i>Nützliche Übungen</i>
21	ääntämisharjoitukset olivat tehokkaita ja niitä jaksoi hyvin tehdä. Mielestäni ne olivat myös monipuolisia.	Harjoitusten tehokkuus <i>Effiziente Übungen</i>
22	Lauseiden lukua yhdessä olisi voinut tehdä vielä enemmän ja paritehtäviä	Jaksoi harjoitella hyvin <i>Lust auf die Übungen bewahren</i>
23	olisi myös saanut olla enemmän. Kokonaisuudessaan harjoittelu oli todella hyödyllistä enkä keksi enempää parannettavaa 😊	Harjoitusten monipuolisuus <i>Vielseitige Übungen</i>
24		Enemmän lauseiden lukua <i>Mehr Sätze vorlesen</i>
25		Enemmän paritehtäviä <i>Mehr Paararbeit</i>
26		Harjoitusten hyödyllisyys <i>Nützliche Übungen</i>
27	Loppu- ja alkutestit olisi voinut olla erilaisia, nyt esim. kuullunymmärtämisen tulosta väärästi lopputestissä, kun muisti oikeita vastauksia ensimmäisestä testistä (erit. lauseet)	Testien samankaltaisuuden problematiikka <i>Identische Anfangs- und Schlusstests problematisch</i>
28	Oli mukavaa vaihtelua	Mukavaa vaihtelua <i>Gute Variation</i>
29		Kiitos

	Kiitos kokeilun vetämisestä! Parhaita harjoitteita oli eri s-äänteiden tree- naus, koska niistä helposti luistaa/te- kee ne laiskasti.	<i>Danke</i>
30		S-äänteiden harjoittelu hyödyllistä <i>Übungen zu den S-Lauten waren nütz- lich</i>

26 von diesen 30 Aussagen können als positive Aussagen über den Unterricht gesehen werden, während in den restlichen 4 entweder direkte Kritik geübt wird oder Entwicklungsvorschläge angeboten werden. Die positiven Aussagen sind in Tabelle 19 mit Grün und die konstruktiven Kommentare mit Gelb markiert. Einige der positiven Aussagen sind eindeutig positiv, indem sie u.a. folgende Wörter in irgendeiner Form enthalten: *hyvä* (gut), *kiitos* (danke), *hyödyllinen* (nützlich), *mukava* (gemütlich, angenehm), *tehokas* (effizient), *tykätä* (mögen), *parempi* (besser), *ok* (OK), *paras* (das Beste), und *auttaa* (helfen). Darüber hinaus werden auch folgende Elemente in den Aussagen in diesem Kontext für positiv gehalten: *monipuolinen* (vielseitig), *oppia uutta/uusi* (Neues lernen/neu), *oivaltaa* (verstehen) und *ei paljoa kehitettävää* (keinen großen Bedarf an Entwicklung). Die konstruktiven Aussagen, bei denen es darum geht, dass man bestimmte Übungstypen mehr machen möchte, können eigentlich sowohl als ein negatives als auch ein positives Feedback gesehen werden. Einerseits weist das Feedback darauf hin, dass solche Übungen nicht oft genug gemacht werden, was eine negative Bemerkung ist. Andererseits bezieht der Kommentar in sich auch den Aspekt mit, dass solche Übungen für gut gehalten werden und da der Unterrichtsversuch solche Übungen schon beinhaltete, kann aus diesem Kommentar geschlussfolgert werden, dass der Unterrichtsversuch nach der Meinung dieses Schülers etwas Gutes beinhaltete. Auf der Basis dieser einfachen Klassifizierung kann festgestellt werden, dass das schriftliche Schülerfeedback größtenteils positiv ist, da 86,7 % der Aussagen positiv sind. Insofern bekräftigt das schriftliche Feedback des zweiten Teils das stark positive Analyseergebnis des ersten Teils.

Darüber hinaus, wie positiv oder negativ das Schülerfeedback ist, werden die Schülerantworten auch thematisch analysiert, d.h. die reduzierten Aussagen werden je nach dem Thema, das sie betreffen, kategorisiert. Dies wird getan, um das eigentliche Inhalt der Antworten betrachten zu können und um herauszufinden, welche Themen in ihnen vorkommen und wie häufig und bezüglich welcher Themen das Feedback positiv bzw. negativ ist. Mit anderen Worten kann dadurch herausgefunden, welche Teilen des Unterrichtsversuchs den Schülern gefielen und welche nicht. Die thematische Kategorisierung wird in Tabelle 20 dargestellt. Die reduzierten Aussagen befinden sich dieses Mal in der linken Spalte. Die Aussagen sind nach dem Thema eingeordnet und in der rechten Spalte wird jeweils die Kategorie genannt.

Tabelle 20: Die Kategorisierung der reduzierten Schülerantworten

	Die reduzierten Aussagen	Die Kategorie
1	Perus hyvä opetus <i>Standardmäßiger, guter Unterricht</i>	Guter Unterricht
2	Ihan ok <i>Ganz okay</i>	
3	Tosi hyvä <i>Sehr gut</i>	
4	Hyvä <i>Gut</i>	
5	Tykkääminen <i>Der Unterrichtsversuch gefällt einem</i>	
6	Hyvä <i>Gut</i>	
7	Jaksoi harjoitella hyvin <i>Lust auf die Übungen bewahren</i>	
8	Opetuksen monipuolisuus <i>Vielseitiger Unterricht</i>	Vielseitigkeit
9	Harjoitusten monipuolisuus <i>Vielseitige Übungen</i>	
10	Harjoitusten monipuolisuus <i>Vielseitige Übungen</i>	
11	Mukavaa vaihtelua <i>Gute Variation</i>	
12	Uuden oppiminen <i>Neues lernen</i>	Neues lernen
13	Ääntämisen opetus uusi juttu <i>Ausspracheunterricht ist etwas Neues</i>	
14	Kielen parempi oppiminen <i>Die Sprache besser lernen</i>	
15	Ääntämisen säännönmukaisuuden oivaltaminen	

	<i>Verstehen, dass es Ausspracheregeln gibt</i>	
16	Harjoitusten hyödyllisyys <i>Nützliche Übungen</i>	Nützlichkeit
17	Harjoitusten tehokkuus <i>Effiziente Übungen</i>	
18	Harjoitusten hyödyllisyys <i>Nützliche Übungen</i>	
19	Kiitos <i>Danke</i>	Dankbarkeit
20	Kiitos <i>Danke</i>	
21	Harjoitukset, joissa liikkeitä, parhaita <i>Übungen mit Bewegung waren die Besten</i>	Bestimmte Übungstypen gut
22	Kirjallisten tehtävien hyödyllisyys <i>Schriftliche Übungen nützlich</i>	
23	S-äänteiden konkreettiset esimerkit hyviä <i>Konkrete Beispiele für die S-Laute waren gut</i>	
24	Harjoitukset, joissa oli liikettä auttoivat muistamaan <i>Übungen mit Bewegung halfen dabei, zu erinnern</i>	
25	S-äänteiden harjoittelu hyödyllistä <i>Übungen zu den S-Lauten waren nützlich</i>	
26	Nauhoitusten ärsyttävyys <i>Die Aufnahmen waren nervig</i>	Kritik an Tests
27	Testien samankaltaisuuden problematiikka <i>Identische Anfangs- und Schlusstests problematisch</i>	
28	Ei paljoa kehitystarpeita	Entwicklungsvorschläge

	<i>Keinen großen Bedarf an Entwicklung</i>	
29	<i>Enemmän lauseiden lukua Mehr Sätze vorlesen</i>	
30	<i>Enemmän paritehtäviä Mehr Paararbeit</i>	

Es wurden acht klare Kategorien entdeckt: *Guter Unterricht*, *Vielseitigkeit*, *Neues lernen*, *Nützlichkeit*, *Dankbarkeit*, *Bestimmte Übungstypen gut*, *Kritik an Tests* und *Entwicklungsvorschläge*. Einige der Aussagen hätten zwei verschiedenen Kategorien zugeordnet werden können, wie z.B. „Übungen zu den S-Lauten waren nützlich“, die sowohl zur Kategorie *Nützlichkeit* als auch zur Kategorie *Bestimmte Übungstypen gut* gehören könnte. In solchen Fällen wurde diejenige Kategorie ausgewählt, die relevanter ist. Für die oben erwähnte Aussage wurde statt der Kategorie *Nützlichkeit* die Kategorie *Bestimmte Übungstypen gut* ausgewählt, da es in der Aussage um die Nützlichkeit der S-Laute geht und nicht um die Nützlichkeit der Übungen im Allgemeinen.

Die meisten Aussagen (7) werden dem Thema *Guter Unterricht* zugeordnet. Diese Aussagen sind Äußerungen, in denen die Schüler mitteilen, dass der Unterricht ihnen gefallen hat. In den meisten Aussagen wird einfach konstatiert, dass der Unterricht gut war. Der Grad variiert von „ganz okay“ bis hin zu „sehr gut“. Einmal wird dies anders formuliert, indem festgestellt wird, dass der Unterricht dem Schüler gefallen hat. Darüber hinaus geht es bei einer Aussage eher darum, dass man mit den Übungen gut weitermachen konnte und die Motivation dafür bewahren konnte. Auch in dieser Aussage wird jedoch der gute Unterricht als die Kernbehauptung gesehen. Dass eine solche Kategorie in der Analyse entdeckt wird und dass die Kategorie groß ist, war sogar zu erwarten. Wenn man positives Feedback gibt, ist „gut“ das einfachste und wahrscheinlich das häufigste Wort, das dabei verwendet wird. Diese Kategorie ist in dem Sinne wichtig, dass sie erweist, dass mehrere Schüler den Unterricht für gut hielten. Sie ist jedoch auch ziemlich nutzlos, denn sie bietet keine qualitative Information darüber, *was* am Unterricht gut war.

Die zweitgrößte Kategorie ist *Bestimmte Übungstypen gut* mit 5 Aussagen. Im Vergleich zur oben diskutierten Kategorie ist dieses Feedback äußerst nützlich, denn es enthält direkte Feststellungen bezüglich dessen, welche Übungstypen gut waren. Zweimal wird erwähnt, dass die Übungen, die mit Bewegung verbunden wurden (d.h. Akzentuierungsübungen), besonders hilfreich waren. Ein Schüler meint, dass man mithilfe solcher Übungen die Stellung des Akzents besser erinnern kann. Auch die S-Laute werden im Feedback zweimal erwähnt. Einmal wird explizit festgestellt, dass es nützlich war, die S-Laute zu üben. In der anderen Aussage werden die konkreten Beispiele beim Üben der S-Laute gelobt. Es ist nicht völlig klar, ob damit nur die konkreten Beispiele gemeint werden, oder ob es laut diesem Schüler auch gut war, dass die S-Laute überhaupt geübt wurden. Darüber hinaus erwähnt ein Schüler, dass die schriftlichen Übungen, die gemacht wurden, nützlich waren. Es kann geschlussfolgert werden, dass konkrete Übungen den Schülern am meisten gefallen. Übungen können durch Bewegung,

Schreiben oder einfach konkrete Beispiele konkretisiert werden. Die Hauptsache ist, dass es etwas Konkretes gibt, wodurch so ein abstraktes Thema wie Aussprache etwas fassbarer gemacht werden kann.

Die Themen *Vielseitigkeit* und *Neues lernen* tauchen beide 4 Male in den Schülerantworten auf. Bezüglich der Vielseitigkeit wird dreimal einfach konstatiert, dass der Unterricht oder die Übungen vielseitig waren. Der vierte Kommentar dagegen lautet: „Es gab gute Variation“. Es bleibt unklar, was genau damit gemeint wird. Es kann bedeuten, dass der Unterrichtsversuch und die Ausspracheübungen an sich gute Variation zum Unterricht generell brachten. Gleichwohl kann der Kommentar aber darauf hinweisen, dass es genug und gute Variation während des Unterrichtsversuchs gab. In beiden Fällen wird die Variation auf jeden Fall für eine gute Sache gehalten, denn das Wort *mukavaa* (gemütlich) wird damit verbunden.

Meiner Meinung nach ist das wichtigste Feedback dasjenige, bei dem es um das Lernen von Neuem geht. Dass die Schüler selbst das Gefühl haben, dass sie etwas Neues gelernt haben und dass sie es sogar im Feedback erwähnen, ist ein Zeichen dafür, dass eines der wichtigsten Ziele des Unterrichtsversuchs erreicht worden ist: die Schüler haben das Gefühl, dass sie etwas im Unterricht gelernt haben. In einigen dieser Aussagen wird ziemlich allgemein konstatiert, dass man „Neues gelernt hat“ oder „die Sprache besser gelernt hat“ und eine Aussage war nur eine Feststellung, dass der Ausspracheunterricht an sich etwas Neues ist. Diese Aussage wurde jedoch vom folgenden Kommentar ergänzt: „... mutta nyt tajusin, että siihenkin on olemassa sääntöjä“ (. . . aber jetzt habe ich kapiert, dass es auch Regeln dafür [für die Aussprache] gibt). Deshalb wird auch die erstere Aussage als ein positives Feedback betrachtet. Die zuletzt erwähnte Aussage ist eventuell die lohnendste Rückmeldung über den Unterrichtsversuch, denn sie bezieht auch den Aspekt mit ein, dass der Schüler seinen Eindruck von der Aussprache als System geändert hat, indem er verstanden hat, dass es von Regeln bestimmt wird.

In die Kategorien *Nützlichkeit* und *Entwicklungsvorschläge* werden je 3 Aussagen eingeordnet. Bezüglich der Nützlichkeit wird zweimal explizit festgestellt, dass die Übungen nützlich waren. In einer der Aussagen dagegen wird das Wort „Nützlichkeit“ an sich nicht erwähnt, sondern es wird von der „Effizienz“ der Aufgaben gesprochen. In dieser Analyse wird Effizienz jedoch mit Nützlichkeit verbunden. Von den drei Entwicklungsvorschlägen werden zwei Aussagen für eher negatives bzw. konstruktives Feedback gehalten. In diesen Kommentaren handelt es sich darum, dass man mehr paarweise oder gruppenweise arbeiten möchte und mehr das Vorlesen von Sätzen üben möchte. Im Prinzip könnten diese Aussagen auch in die Kategorie *Bestimmte Übungstypen gut* eingeordnet werden, aber da diese Aussage auch impliziert, dass der Unterricht etwas zu wenig beinhaltete, und daher als Kritik aufzufassen ist, ist es sinnvoller, die Aussagen als konstruktive Entwicklungsvorschläge zu betrachten. Die dritte Aussage in dieser Kategorie ist eine positive Feststellung, dass es keinen großen Bedarf an Weiterentwicklung gibt.

Die kleinsten Kategorien, die entdeckt wurden, sind *Dankbarkeit* und *Kritik an Tests*. Die Kategorie *Dankbarkeit* ist von keinem großen Interesse, denn sie beinhaltet nur

zweimal das Wort *kiitos* („danke“). Darauf basierend kann festgestellt werden, dass der Unterricht dem Schüler wahrscheinlich gefallen hat und dass er darüber froh ist, dass der Unterricht organisiert wurde, aber diese Kategorie bringt keine neuen Einsichten mit sich. Die andere in diesem Abschnitt erwähnte Kategorie, *Kritik an Tests*, ist dagegen ein etwas ergiebigeres Thema, denn die Aussagen sind konkreter. In einer der Aussagen wird nur erwähnt, dass die Tests „nervig“ waren. Es werden keine Begründungen dargestellt, weswegen es schwierig zu sagen ist, ob die Tests generell negativ erlebt wurden oder ob es etwas Bestimmtes daran gab, das das Erlebnis negativ beeinflusste. Meine Vermutung ist jedoch, dass es darum geht, dass eine Testsituation generell für stressig und ungemütlich gehalten wird, und da es sich hier um einen mündlichen Test handelte, wurde die Situation von den Prüflingen besonders stressig und negativ erlebt. In der anderen Aussage zu diesem Thema werden die Tests konkreter kritisiert, indem der identische Aufbau des Anfangs- und Schlusstests infrage gestellt wird. Dies ist etwas, worüber ich selbst auch ohne Schülerfeedback nachgedacht hatte, aber das Feedback bestätigt die Schlussfolgerung, dass die Höraufgaben im Anfangs- und Schlusstest unterschiedlich hätten aufgebaut werden sollen.

5.7 Diskussion der Analyseergebnisse

Im Großen und Ganzen entsprechen die Analyseergebnisse den Erwartungen, die ich vor der Analyse hatte. Es ist nämlich bei vielen Schülern in den Testleistungen eine positive Progression zu sehen, aber die Unterschiede zwischen dem Anfangs- und Schlusstest sind meistens sehr klein und es gibt auch kontroverse Resultate, d.h. dass die Leistung im Schlusstest in einigen Fällen sogar schlechter war als im Anfangstest oder dass einige Schüler ihre Aussprache bei einem Laut innerhalb einer Lautgruppe verbesserten, aber große Probleme mit einem anderen Laut in derselben Lautgruppe hatten. Auch auf der Basis des Schülerfeedbacks lässt es sich feststellen, dass der Unterrichtsversuch von den meisten Schülern für gut, vielseitig und nützlich gehalten wurde.

Wie auch schon vor der Analyse vermutet wurde, wird der Zeitaufwand des Unterrichtsversuchs in den Ergebnissen deutlich widerspiegelt: bei solchen Aspekten, in die mehr Zeit im Unterricht investiert wurde, sind die Testresultate positiver als bei solchen, für die nur weniger Zeit zur Verfügung stand. Beispielsweise bei dem Ich- und Ach-Laut war die Progression deutlich öfter positiv als bei der Intonation. Da es selbstverständlich ist, dass die Progression mit der in das Üben investierten Zeit korreliert, beweist die Korrelation zwischen den Bewertungen und des Zeitaufwands, dass die Bewertungen der Realität entsprechen und daher für zuverlässig gehalten werden können.

Die Rater stimmen bei den Bewertungen generell ziemlich gut miteinander überein: außer den S-Lauten und der stimmlosen Klusile sind sie bei allen phonetischen Einheiten in der Hälfte der Fälle der gleichen Meinung bezüglich der Progression der Schüler und die Anzahl der kontroversen Bewertungen bleibt auch bei allen anderen Einheiten als bei der Akzentuierung unter 10 %, d.h. dass die Rater nur bei wenigen Prüflingen die Progression völlig unterschiedlich bewerteten. Bei den S-Lauten liegt die Überein-

stimmung bei 31,8 % und bei den stimmlosen Klusilen bei 40,9 %. Bei der Akzentuierung sind die Rater in 13,6 % der Fälle völlig entgegengesetzter Meinungen. Am höchsten ist die Übereinstimmung jedoch bei den Ich- und Ach-Lauten, denn in 50 % der Fälle sind die Rater der gleichen Meinung und es gibt keinen einzigen Fall, bei dem die Rater-Bewertungen kontrovers wären. Wie schon öfter in dieser Arbeit erwähnt wurde, gibt etwas Variation zwischen den Bewertungen der zwei Rater, denn Rater 2 einschätzte das Niveau der Schüler generell positiver als Rater 1. Dies ist z.B. bei den S-Lauten gut zu sehen: Rater 2 kategorisierte insgesamt (sowohl der Anfangs- als auch der Schlusstest berücksichtigt) 22 Testleistungen als „richtig“, während die entsprechende Anzahl beim Rater 1 nur eins ist. Als „sehr abweichend“ kategorisierte Rater 1 sogar 16 Testleistungen, während Rater 2 dasselbe Urteil nur für 7 Testleistungen gab. Zwischen den Rater-Bewertungen und der qualitativen Bewertung ist etwas mehr Dissonanz zu sehen als zwischen den Bewertungen der Rater. Die Gesamtprogression der Rater-Bewertungen und die der qualitativen Bewertung stimmen außer einer bei allen Einheiten in unter 40 % der Fälle überein. Nur beim Ich- und Ach-Laut ist die Prozentzahl über 50 %. Darüber hinaus sind die Bewertungen des Ich- und Ach-Lauts bei nur 4,5 % der Fälle kontrovers. Sonst gibt es mehr kontroverse Fälle zwischen den Rater-Bewertungen und der qualitativen Bewertung als zwischen den Ratern. Am meisten (27,3 %) kommen solche Fälle bei der Akzentuierung und am wenigsten bei der Intonation (0 %) vor.

Diejenigen Fälle, in denen die andere Bewertung entweder positiv oder negativ ist und die andere neutral ist, sind nicht kontrovers aber stimmen auch nicht völlig miteinander überein. Solche Fälle werden in beiden Vergleichen für ziemlich neutral gehalten, und auf sie wird keine besondere Aufmerksamkeit gerichtet. Wichtiger sind solche Fälle, in denen die Bewertungen miteinander übereinstimmen oder streiten.

Die Unterschiede zwischen der quantitativen Analyse und den Rater-Bewertungen lassen sich durch verschiedene Gründe erklären. Einerseits ist der Vergleich nicht völlig eindeutig, weil in den Rater-Bewertungen von Anfang an die Lautgruppen als Einheiten betrachtet wurden, während der Durchschnittswert der quantitativen Analyse von den Werten der einzelnen Laute zusammengesetzt wurde. Mit anderen Worten wurde die quantitative Analyse gemacht, um detaillierte Information zur Progression einzelner phonetischen Aspekte zu bekommen, während die Rater in ihren Bewertungen eher den Gesamteindruck bei den Schülern beurteilten. Einen weiteren Einflussfaktor machen sicherlich die unterschiedlichen Bewertungsskalen aus: die Rater verwendeten eine Skala von drei wörtlich beschriebenen Stufen, wohingegen die quantitative Analyse sehr binär ist, indem jede Erscheinung der Laute entweder als korrekt oder inkorrekt kategorisiert werden musste. Die verwendete Skala beeinflusst selbstverständlich das Resultat einer Analyse.

Relevant ist auch, dass in den Rater-Bewertungen die ganze Testleistung jedes Prüflings beachtet wurde, d.h. sowohl das Vorlesen als auch der Teil mit freiem Sprechen. Das Niveau eines Prüflings kann je nach dem Aufgabentyp sehr viel variieren: einigen kommt das Vorlesen leichter vor; andere können viel besser frei reden. In der quantita-

tiven Analyse wurde nur den Teil mit Vorlesen berücksichtigt, infolge dessen die Analyse etwas einseitiger ist. Außerdem war es mir bei der quantitativen Analyse die ganze Zeit klar, wann die nächste Erscheinung des jeweiligen Lauts zu erwarten war, weil ich den Text die ganze Zeit vor mich hatte und die relevanten Laute sogar aus dem Text im Voraus ausgesucht und markiert hatte. Ich konnte mich also jedes Mal für das Anhören des Lautes vorbereiten. Für die Rater war der Verlauf des Gehörten eher unbekannt, vor allem während des freien Redens. Es ist also sehr wahrscheinlich, dass die Rater relevante Stellen ab und zu verpassten. Des Weiteren mussten die Rater sich auf mehrere phonetischen Aspekte gleichzeitig konzentrieren, wohingegen in der quantitativen Analyse während einer Runde nur ein phonetisches Thema untersucht wurde. Obgleich auch die Rater die Möglichkeit hatten, die Leistungen von den Aufnahmen mehrmals zu hören.

Hier ist auch z.B. die Anzahl der Bewerter ein wesentlicher Aspekt. Der Wert, der in den Rater-Bewertungen die Gesamtprogression bei einzelnen Prüflingen repräsentiert, wird von Bewertungen von zwei verschiedenen Ratern zusammengesetzt. In der quantitativen Analyse wird dagegen nur mein Standpunkt berücksichtigt. Es ist auch zu beachten, dass beide Rater deutsche Muttersprachler sind, aber dass die quantitative Analyse von einer finnischen Muttersprachlerin gemacht wurde. Wie früher jedoch erwähnt wurde, haben beide Rater mehrere Jahre in Finnland gelebt und kennen sich daher sehr gut mit dem finnischen Akzent aus.

Ein weiterer Aspekt ist, dass der Diagnosebogen anders strukturiert werden könnte, indem einzelne Laute wirklich einzeln und nicht als Teil von Lautgruppen betrachtet würden. Dies würde jedoch bedeuten, dass die Anzahl der zu behandelnden phonetischen Themen von Anfang an mehr begrenzt werden sollte, was aber auch anderweitig von Vorteil wäre. Auch wenn der Fragebogen im Anfangstest ähnlich bleiben würde, wäre es logischer, wenn es in den Rater-Bewertungen der Schlusstests nur um die während des Unterrichtsversuchs behandelten phonetischen Aspekte gehen würde. Dadurch müssten die Rater keine unnötigen Bewertungen machen und könnten mehr Energie und Aufmerksamkeit auf die relevanten Aspekte richten.

In den Hörtests ist die Progression generell positiver als im mündlichen Teil des Tests: außer einem phonetischen Thema verbesserten bei jedem Thema mehr als die Hälfte der Schüler ihre Leistung. Nur bei der Intonation ist dies nicht der Fall, da die meisten Schüler alles in beiden Tests richtig konnten, d.h. es wurde keine positive Progression festgestellt. Sowohl mit den S-Lauten als auch mit den Klusilen verbesserten über 70 % der Schüler ihre Leistung im Schlusstest. Die positive Progression im Hörtest kann teilweise damit erklärt werden, dass die Tests identisch gestaltet wurden und die Antworten nach dem Anfangstest gemeinsam mit den Schülern kontrolliert wurden. Die Tests wurden identisch gestaltet, um die Resultate vergleichen zu können, und die Antworten wurden kontrolliert, um auch aus der Testsituation eine Lernsituation zu machen. Laut Hirschfeld (2011: 15) sollte den Lernenden in einer Übungssituation immer die Möglichkeit für das Kontrollieren dargeboten werden. Der Nachteil war aber, dass einige Schüler sich anscheinend im Schlusstest noch an die Antworten erinnern konnten. Ich hatte nicht erwartet, dass jemand sich die richtigen Antworten so gut merken würde, dass er sie noch im Schlusstest auswendig könnte. Der identische Aufbau des

Anfangs- und Schlusstests wurde sowohl beim Bewerten der Hörtests als auch im Schülerfeedback für problematisch gehalten und es musste bei der Analyse mitberücksichtigt werden, denn es ist wahrscheinlich, dass es einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte. Entweder sollten die Aufgaben eines Hörtests also am Anfang und am Ende ein wenig unterschiedlich sein, oder das Kontrollieren der Antworten sollte ausgelassen werden.

Die Rückmeldung der Schüler weist keine großen Überraschungen oder Streitigkeiten auf, sondern sie korreliert stark mit meinen eigenen Überlegungen. Der überraschende Teil der Rückmeldung der Schüler war, dass sie positiver war, als erwartet wurde. Es muss aber auch beachtet werden, dass es zur finnischen Kultur gehört, dass das Feedback eher knapp und nicht zu kritisch ist. Wenn der gleiche Feedbackbogen von deutschen Schülern ausgefüllt worden wäre, würde das Feedback wahrscheinlich ausführlicher und auch kritischer sein. Im strukturierten Teil des Feedbackfragebogens stimmen die Schüler in sogar sechs von den acht Fällen der Aussage völlig zu. Sie denken, dass es wichtig ist, die Aussprache zu üben, und dass sie ihre Aussprachefertigkeiten mithilfe der nützlichen und vielseitigen Übungen verbessern konnten. Meinen Erwartungen entsprechend waren die Schüler jedoch nicht so oft der Meinung, dass sie ihren Eindruck vom Rhythmus und von der Melodie des Deutschen während des Unterrichtsversuchs vertiefen konnten. Dies lässt sich damit zu begründen, dass diese Themen im Unterricht sehr wenig behandelt wurden.

Laut dem offenen Feedback hielten die Schüler das Üben der S-Laute für besonders nützlich und die Übungen mit Bewegung besonders effizient. Da beim Üben der S-Laute sehr konkrete Metaphern verwendet wurden und da es immer konkret ist, wenn man sich bewegt, kann festgestellt werden, dass konkrete Übungen den Schülern besonders gefallen. Kritik wurde hauptsächlich an der identischen Gestaltung des Anfangs- und Schlusstests geübt und als Entwicklungsvorschläge wurde erwähnt, dass es mehr paarweise gemachte Übungen und Vorlesen geben könnte. Es scheint so zu sein, dass das Vorlesen immer noch eine beliebte Übungsform ist. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass es dem Sprecher leichter fällt, sich auf die Aussprache zu konzentrieren, wenn er den Inhalt nicht selbst erarbeiten muss.

Das Schülerfeedback zeigt deutlich, dass die Integration und die verwendeten Übungstypen den Schülern gefielen, aber auch, dass sie effizient und nützlich wirkten. Dies alles ist ein Beweis für die Verwendbarkeit des exemplarischen Modelles. Auch im Feedback sind aber Hinweise darauf zu sehen, dass es zu viel Inhalt im Unterrichtsversuch gab. Um bessere Ergebnisse zu erzielen, aber auch um den Schülern einen besseren Überblick von einzelnen phonetischen Aspekten zu geben, wäre es sinnvoller, weniger phonetische Themen zu behandeln. Da die Aussprache eine einerseits abstrakte und andererseits motorische Fertigkeit ist, verlangt sie viel mehr Übung, als im Rahmen dieses Unterrichtsversuchs möglich war. Im normalen Unterricht, der das ganze Schuljahr lang weiterläuft, steht natürlich mehr Zeit zur Verfügung, was ein ausführlicheres Behandeln der einzelnen Themen ermöglicht. Die Reduktion der behandelten Themen hätte diesen Unterrichtsversuch der Realität nähergebracht.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Masterarbeit wurde ein Beispiel dafür gegeben, wie die Integration der Aussprache als Unterrichtsmethode im finnischen DaF-Unterricht verwendet werden kann. Es wurde ein dreiwöchiger Unterrichtsversuch im Deutschunterricht in einer finnischen gymnasialen Oberstufe durchgeführt, während dessen verschiedene Mittel der Integration in die Praxis umgesetzt wurden. Das Ziel der Masterarbeit war es, ein exemplarisches Unterrichtsmodell für die Integration der Aussprache zu schaffen und zu erproben, um konkrete Beispiele dafür zu geben, wie die Integration der Aussprache im finnischen Deutschunterricht verwirklicht werden kann, aber auch die Verwendbarkeit und Effektivität des Modells zu testen.

Folgende Fragen wurden in dieser Arbeit beantwortet:

- Inwiefern eignet sich das exemplarische Unterrichtsmodell für die Integration der Aussprache in den DaF-Unterricht an einer finnischen gymnasialen Oberstufe?
 - Wie funktioniert das Unterrichtsmodell?
 - Halten die Schüler das Modell für nützlich?
 - Was ist gut bzw. schlecht am Modell?
- Werden die Aussprachefertigkeiten der Schüler durch bewusste und systematische Integration der Aussprache verbessert?
 - Werden artikulatorische und intonatorische Aspekte nach dem Unterrichtsversuch besser identifiziert?
 - Werden artikulatorische und intonatorische Aspekte nach dem Unterrichtsversuch besser produziert?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten und um dadurch die Verwendbarkeit und Effektivität des Unterrichtsmodells zu testen, wurden den Schülern Aussprachetests vor und nach dem Unterrichtsversuch organisiert und Feedback von den Schülern gesammelt. Die Aussprachetests wurden sowohl qualitativ von zwei Muttersprachlern als auch quantitativ von mir bewertet. Diese Bewertungen wurden dann analysiert und miteinander verglichen, um festzustellen, ob es Progression in den Aussprachefertigkeiten der Schüler zu sehen ist. Darüber hinaus wurde die Verwendbarkeit des Modells basierend auf meinen eigenen Beobachtungen und auf dem Schülerfeedback eingeschätzt.

Auf der Basis dieser Arbeit kann festgestellt werden, dass sich dieses exemplarische Modell und die verwendeten Übungstypen gut für die Integration der Aussprache eignen. Diese Behauptung lässt sich damit begründen, dass das Schülerfeedback deutlich positiv war, und dass die Schüler größtenteils der Meinung waren, dass sie nach dem Unterrichtsversuch eine bessere Vorstellung von der deutschen Aussprache haben, dass die Übungen nützlich, effizient und vielseitig waren und dass sie ihre Aussprachefertigkeiten während des Unterrichtsversuchs verbesserten. Am meisten gefielen den Schülern konkrete Übungen und Kritik wurde an der identischen Gestaltung der Tests geübt. Eine weitere Begründung ist, dass die Schüler laut meinen eigenen Beobachtungen nach kleinen Schwierigkeiten am Anfang aktiv an den Unterricht teilnahmen und dass keine größeren Probleme bei den Aufgaben im Unterricht vorkamen, auch wenn

einige Aufgabentypen den Schülern nicht vertraut und sehr anspruchsvoll waren. Selbstverständlich gibt es einiges, das verbessert werden kann und man bemerkt im Unterricht laufend etwas, was anders gemacht werden könnte. Dieses exemplarische Modell der Integration dient jedoch als guter Ausgangspunkt, der in Zukunft weiterentwickelt werden kann. Es könnte mehr z.B. darauf geachtet werden, dass die Schüler neue oder besonders kreative Übungstypen, wie beispielsweise das Entwickeln eigener Zungenbrecher, in kleineren Schritten kennenlernen. Dadurch könnte der Einstieg in die Aufgaben einfacher laufen, was den ganzen Prozess beschleunigen würde.

Die Evaluierung des Unterrichtsversuchs kann aber nicht ausschließlich auf Basis des Schülerfeedbacks und meiner eigenen Beobachtungen gemacht werden, sondern die Bewertungen spielen eine zumindest ebenso wichtige Rolle dabei. Während das Schülerfeedback wichtige Informationen darüber gibt, ob der Unterrichtsversuch in der Praxis funktionierte, kann mithilfe der Bewertungen die zweite Forschungsfrage beantwortet werden, d.h. es wird herausgefunden, ob mit dem Unterrichtsversuch tatsächlich Ergebnisse erzielt wurden.

Es können positive Progressionen in den Aussprachefertigkeiten der Schüler sowohl in den Hörfertigkeiten als auch in den mündlichen Fertigkeiten festgestellt werden. Eine besonders deutliche Verbesserung ist in den Hörfertigkeiten der Schüler zu sehen, denn bei zwei phonetischen Aspekten (die S-Laute und die Klusile) konnten über 70 % (17/24) der Prüflinge im Schlusstest die Laute besser identifizieren als im Anfangstest und auch in den restlichen Fällen, außer der Intonation, ist die respektive Prozentzahl über 50 %. Die mündlichen Fertigkeiten konnten nicht so deutlich beeinflusst werden, aber auch da wurden positive Ergebnisse erzielt: laut den Rater-Bewertungen konnten z.B. 68,2 % der Prüflinge (15/22) das Aussprechen des Ich- und Ach-Lauts während des Unterrichts verbessern, während die gleiche Prozentzahl für die Rater-Bewertungen der Intonation 40,9 ist. Bezüglich der quantitativen Analyse sind die entsprechenden Zahlen 50 % und 31,8 %. Obwohl die Zahlen für die mündlichen Fertigkeiten gering sind, sind sie meistens jedoch bedeutend genug, so dass es behauptet werden kann, dass der Unterrichtsversuch einen positiven Einfluss auf die Aussprache der Schüler hatte. Es sollte als positives Resultat und daher als ein Indikator gesehen werden, dass der Unterrichtsversuch zumindest teilweise gelungen war und dass sich die verwendeten Mittel für den integrierten Ausspracheunterricht eignen.

Teilweise wurden auch sehr kontroverse Ergebnisse in der Analyse der Testleistungen erzielt. Deswegen sollte darüber nachgedacht werden, was das Lernen jeweils störte und was im Unterricht und bei der Bewertung in der Zukunft anders gemacht werden könnte. Es kann keine eindeutige Erklärung für die strittigen Ergebnisse gegeben werden, aber es muss zumindest beachtet werden, dass außer dem Lernprozess auch zahlreiche andere Faktoren in einer solchen Testsituation mitwirken, wie z.B. die jeweilige Stimmung der Schüler oder möglicher Lärm im Hintergrund, usw. Um die Unterrichtsmethoden und die Progression besser zu messen und um deutlichere Ergebnisse zu bekommen, sollte es im Unterricht weniger Stoff, d.h. weniger phonetische Themen, geben. Jetzt war die Zeit besonders am Ende des Versuchs zu knapp und einige Aspekte, vor allem die suprasegmentalen Aspekte, konnten nur sehr oberflächlich behandelt werden. Am besten wäre es wohl, dass nur eine Lautgruppe (z.B. die S-Laute) oder nur ein

suprasegmentaler Aspekt (z.B. der Wortakzent) trainiert würde, um verschiedene Mittel der Integration beim Üben desselben phonetischen Themas zu erproben und um auf ein Thema tiefer eingehen zu können. Wenn nur ein Thema fokussiert würde, könnten die Ergebnisse auch deutlicher und verlässlicher sein. Dadurch könnte man außerdem einen realistischeren Eindruck davon bekommen, wie viel man während eines Schuljahrs oder eines Kurses im Unterricht erzielen könnte.

Ich hoffe, dass diese Arbeit als Inspiration für finnische Deutschlehrer dient und ihnen konkrete Ideen für ihren eigenen Ausspracheunterricht anbietet. Neben den in dieser Arbeit vorgestellten Übungen, sind im Literaturverzeichnis viele Publikationen und Internetquellen vorhanden, in denen mehr konkrete Vorschläge für den Unterricht zu finden sind. In den Quellen kann man auch nützliche Literatur zur Theorie des Ausspracheunterrichts finden, die beim Planen des eigenen Unterrichts hilfreich sein kann.

Im Rahmen dieser Arbeit wäre es noch interessant, den Eindruck der jeweiligen Schüler mit den Bewertungen zu vergleichen, und dadurch zu entdecken, ob das Schülerfeedback mit den Bewertungen korreliert, d.h. ob z.B. die Schüler, die glauben, sich stark verbessert zu haben, auch tatsächlich besser geworden sind. In Zukunft wäre es interessant eine ähnliche Studie mit einem gut begrenzten Lernstoff durchzuführen, so dass das jeweilige Thema tiefer behandelt werden könnte. Die S-Laute würden ein ergiebige Thema ausmachen, weil die verschiedenen S-Laute artikulatorisch so unterschiedlich sind und auch weil die S-Laute für viele Finnen anspruchsvoll sind. Da in der neuesten Forschung jedoch die Bedeutung der suprasegmentalen Aspekte besonders hervorgehoben wird, wäre es auch relevant, einen Unterrichtsversuch mit dem Fokus auf den suprasegmentalen Charakteristiken durchzuführen. Besonders interessant und nützlich wäre es, tiefer auf den Rhythmus einzugehen, verschiedene Methoden dabei zu erproben und untersuchen, welche Methoden bei finnischen Deutschlernern am effizientesten sind. Faszinierend wäre es auch selbst im finnischen Schulkontext mit finnischen Schülern zu untersuchen, wie viel das Trainieren der suprasegmentalen Aspekte allein die Verständlichkeit verbessert. Mithilfe einer Kontrollgruppe könnte nachgewiesen werden, ob die erzielten Aussprachefertigkeiten deutlich besser sind, wenn die suprasegmentalen Aspekte im Unterricht von Anfang an als Ausgangspunkt für das Sprechen und für den Ausspracheunterricht betrachtet würden im Gegensatz zur traditionelleren Annäherungsweise, die von der Artikulation anfängt.

Literaturverzeichnis

- Arras, Ulrike (2011) Mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache fair messen. Überlegungen und Vorschläge zur Qualitätssicherung. In: *Babylonia* 2011/2: 80–85.
- Chela-Flores, Bertha (2001), Pronunciation and language learning: An integrative approach. In: IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching; Heidelberg 2001/2: 85–101.
- Dahmen, Silvia, Hirschfeld, Ursula (2016), Phonetik in der Unterrichtspraxis. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2016/55: 3–9.
- Dalton, Christiane, Seidlhofer, Barbara (1994), Pronunciation. Oxford University Press.
- Derwing, Tracey M., Munro, Murray J. (2015), *Pronunciation Fundamentals. Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Language Learning & Language Teaching 42. John Benjamins Publishing Company.
- Dieling, Helga, Hirschfeld, Ursula (2000), *Phonetik lehren und lernen*. Goethe-Institut, München.
- Fischer, Andreas (2007), *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. SCHUBERT-Verlag, Leipzig.
- Hall, Christian, Natunen, Martina, Fuchs, Berthold, Freihoff, Roland (2005), *Deutsche Aussprachelehre: Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen*. Oy Finn Lectura Ab, Hakapaino Oy, Helsinki.
- Harjanne, Pirjo, Tella, Seppo (2008), Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia ja metodologisia lähtökohtia – tutkimushankkeen teoreettisen taustan kehittäminen. In: *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2*: 737–750.
- Hirschfeld, Ursula (2006), Finnisch. In: *Phonetik International, Finnisch*. Als PDF: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Finnisch.pdf>
- Hirschfeld, Ursula, *Theatermodul „Recontres“, classes bilangues Frankreich: Bewegte Phonetik. Ausspracheübungen mit Französischen Schülern im Deutsch- und Englischunterricht*. Unterrichtsmaterial. Goethe-Institut, Paris.
- Hirschfeld, Ursula, Reinke, Kerstin, Stock, Eberhard (2007), *Phonothek intensiv. Aussprachetraining*. Langenscheid KG, Berlin und München.
- Hirschfeld, Ursula (2011), Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In: *Babylonia* 2011/2: 10–17
- Kalaja, Paula, Alanen, Riikka u. Dufva, Hannele (Hrsg.) (2011), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Finn Lectura, Tammerprint, Tampere.
- Kara, Hannele (2011), Deutsch besser sprechen. In: *Babylonia* 2011/2: 28–32.
- Kelkka, Perttu, Pihkala-Posti, Laura, Schatz, Roman, Tiisala-Heiskala, Eija (2009) *Kurz und gut 1–2 Texte*. Otava, Keuruu.

- Kelkka, Perttu, Pihkala-Posti, Laura, Schatz, Roman, Tiisala-Heiskala, Eija (2010) *Kurz und gut 1–2 Übungen*. Otava, Keuruu.
- Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch, Band 2*. De Gruyter Mouton, Berlin, New York.
- Lintunen, Pekka (2014), Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. In: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (Hrsg.) 2014, 165–187.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Malwitz, Victoria (2016), Gibt es ein phonetisches Minimum? In: *Fremdsprache Deutsch* 2016/55: 16–21.
- Marks, Jonathan (2011), Cinderella at the crossroads: quo vadis, English pronunciation teaching? In: *Babylonia* 2011/2: 63–67.
- Martin, Maisa (2011), Kokeilua kielellä: kokeelliset menetelmät kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimuksessa. In: Kalaja, Paula, Alanen, Riikka u. Dufva, Hannele (Hrsg.) (2011), 162–179.
- Martin, Maisa, Alanen, Riikka (2011), Oppijankieli – kehitystä ja virheitä. In: Kalaja, Paula, Alanen, Riikka u. Dufva, Hannele (Hrsg.) (2011), 33–48.
- Niebisch, Daniela (2011), Integration der Ausspracheschulung in den DaF-/DaZ-Unterricht. In: *Babylonia* 2011/2: 53–57.
- Pasanen, Elina (2007), *Ausspracheübungen in finnischen DaF-Lehrwerken – Eine Untersuchung an sechs Lehrwerkserien für die Anfängerstufe*. Masterarbeit, Universität Jyväskylä. Als PDF: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11449/URN_NBN_fi_jyu-2007466.pdf?sequence=1
- Paul, Ines (2013), *Phonetische Relevanzen im Deutschunterricht*. Masterarbeit, Universität Tampere. Als PDF: <https://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84365/gradu06561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reinke, Kerstin (2007), Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12:2, 2007, 37 S. Als PDF: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Reinke.pdf>
- Reinke, Kerstin (2011), Fremder Akzent – von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit. In: *Babylonia* 2011/2: 73–79.
- Saarela, Jaana (2015), *Aussprache und Intonation als Inhalte des finnischen DaF-Unterrichts. Bestandsaufnahme und Ausblick*. Bacheloerarbeit, Universität Tampere.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009), *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Jyväskylä.
- Ullankojola, Riikka & Anttila, Hanna (2011), Miten ääntämistä voi tutkia? In: Kalaja, Paula, Alanen, Riikka u. Dufva, Hannele (Hrsg.) (2011), 180–200.

-
- Vilkka, Hanna (2007), *Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi, Helsinki.
- Virkkunen, Päivi & Ehrnrooth, Lasse (2019), *VÄISKI: Suullisen kielitaidon opetuksen kehittämishanke*. Präsentationsfolien am 5.3.2019 an der Veranstaltung ”Lukki: uusia kulmia opetukseen – kielet ja kielenopetus ajankohtaisessa tutkimuksessa”. Helsinki. Als PDF: <http://www.lukkiverkosto.fi/wp-content/uploads/2019/03/EhrnroothVirkkunen-Think-Lounge.pdf>
- Vorderwülbecke, Klaus (Hrsg.) (1992), *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg.
- Wiik, Kalevi (1981), *Fonetiikan perusteet*. WSOY, Juva.

Internetquellen:

Internetquelle 1: Yle-uutiset: Abitreenit. Sähköiset ylioppilaskokeet alkavat tulevaisuuden kokeisiin suuria suunnitelmia, kuten avoin internet.

<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/09/08/sahkoiset-ylioppilaskokeet-alkavat-tulevaisuuden-kokeisiin-suuria-suunnitelmia>! (abgerufen am 20.11.2017).

Internetquelle 2: Suullisen kielitaidon opetuksen kehittämishanke – VÄISKI: Ääntämisen ja vuorovaikutuksen opettaminen vieraissa kielissä. <http://blogs.helsinki.fi/vaiski-projekti/> (Abgerufen am 23.1.2018)

Internetquelle 3: OPH: Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus/lops2016/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015 (abgerufen am 27.3.2017).

Internetquelle 4: SUKOL: Tilastotietoa kielivalinnoista. https://www.sukol.fi/ajankoh-taista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista (abgerufen am 16.11.2017).

Internetquelle 5: Edu.fi.

https://www.edu.fi/perusopetus/kielet/ops2016_tukimateriaalit/tavoitteet_vuosiluokilla_3-6_ja_7-9/aantamisen_opettaminen

(abgerufen am 2.3.2019)

Internetquelle 6: Phonetik Simsalabim.

<http://simsalabim.reinke-eb.de/>

Internetquelle 7: YouTube-Video „Deutsche Zungenbrecher - German tongue twisters: Schnecken erschrecken“.

<https://www.youtube.com/watch?v=SwvPf01pYzE>

Internetquelle 8: Duden Online-Wörterbuch.

<https://www.duden.de>

(abgerufen am 31.1.2019)

Internetquelle 9:

<https://fl.finnlectura.fi/verkkosuomi/Fonologia/sivu151.htm>

(abgerufen am 12.10.2018)

Anhang 1: Das Antwortblatt für den Hörtest

Hörtest am Freitag, den 21. April 2017

Name: _____

1. Kumman sanan kuulet? Ympyröi.

- a) backen – packen
- b) Frau Mühler – Frau Müller
- c) Karten – Garten
- d) wir – vier
- e) reißen – reisen
- f) Menschen – Männchen
- g) Tochter – Töchter
- h) tanke – danke
- i) Tasse – Tasche
- j) Söhne – schöne
- k) Bieten – bitten

2. Täydennä kuulemasi perusteella.

- a) Warum soll ich so _____?
 - b) Schlafen können Sie aber _____ nicht.
 - c) _____ du das _____?
 - d) _____ doch mal, was _____ ist!
 - e) _____ haben eine Wohnung in Kitzbühel.
 - f) _____
- !

g) _____

.

h) _____

!

3. Merkitse alleviivaamalla, mitä tavua sanassa/mitä sanoja lauseessa painotetaan.

a) Verstecken

b) Ausgezeichnet

c) Polizei

d) Natürlich

e) Michaela.

f) Arbeiten

g) Das ist mein Vater und das hier ist mein Bruder.

h) Vielleicht baut er auch noch eine neue Garage für die Wintergäste.

4. Merkitse lauseen perään nuolella onko lauseen intonaatio (melodiakulku) nouseva (nuoli ylöspäin) vai laskeva (nuoli alaspäin).

a) Hast du heute Abend schon was vor?

b) Nein, ich habe keine Pläne.

c) Was willst du denn machen?

d) Fährst du nach Österreich?

Anhang 2: Die korrekten Antworten des Hörtests

Die korrekten Antworten des Hörtests

1.

- a. packen
- b. Frau Mühler
- c. Garten
- d. wir
- e. reißen
- f. Menschen
- g. Töchter
- h. danke
- i. Tasse
- j. Söhne
- k. bitten

2.

- a. Warum soll ich so **früh aufstehen**?
- b. Schlafen können Sie aber **sicher** nicht.
- c. **Machst** du das **wirklich**?
- d. **Erzähl** doch mal, was **passiert** ist!
- e. **Viele reiche Leute** haben eine Wohnung in Kitzbühel.
- f. **Peter du bist ein Schwein!**
- g. **Ich komme später zurück.**
- h. **Bleiben Sie bitte ganz ruhig!**

3.

- a. Verstecken
- b. Ausgezeichnet
- c. Polizei
- d. Natürlich
- e. Michaela
- f. arbeiten
- g. Das ist mein Vater und das hier ist mein Bruder.
- h. Vielleicht baut er auch noch eine neue Garage für die Wintergäste.

4.

- a. Hast du heute Abend schon was vor? ↑
- b. Nein, ich habe keine Pläne. ↓
- c. Was willst du denn machen? ↓
- d. Fährst du nach Österreich? ↑

Anhang 3: Der in den mündlichen Tests vorzulesende Text

Kitzbühel, Dienstag, den 2. September

Lieber Peter,

Wie geht es dir in Deutschland? Wie kannst du ohne die Berge leben? Und wie ist die neue Schule?

10 Ich übe jeden Tag Triol, aber es macht keinen Spaß mehr.
Ich bin jetzt der Beste im Club, und das ist langweilig.

Papa ist immer noch traurig, weil Mama nicht mehr da ist.
Er arbeitet die ganze Zeit. Jetzt renoviert er das Dach und
die Balkons. Vielleicht baut er auch noch eine neue Garage

15 für die Wintergäste.

Komm mich doch besuchen, wenn du Zeit hast! Die anderen
im Club fragen immer, was du jetzt machst. Ich muss meine
Maschine umbauen. Kannst du mir helfen? Oder brauchst du
vielleicht einen Mechaniker da in Köln?

20 Komm doch mal oder schreib mir wenigstens.

Servus,
Anton.

P.S. Wie ist der neue Mann von Mama? Kommst du klar mit ihm?

Anhang 4: Die Anleitung für das freie Sprechen im Anfangstest

Erzähle so viel wie möglich über dich selbst auf Deutsch mit Hilfe von der Liste unten.

- Name
- Alter
- Wohnort
- Hobbys
- Deine Familie
- Deine Freundin/dein Freund
- Deine beste Freundin/dein bester Freund
- Haustiere
- Andere Fakten über dich:
 - o Was für Musik magst du?
 - o Was für Essen magst du?
 - o Lieblingsschulfächer?
 - o Lieblingsfilm, Lieblingsbuch...
 - o Pläne für den Sommer
 - o Wie fühlst du dich jetzt?
 - o Alles Mögliche!

Kerro itsestäsi mahdollisimman paljon saksaksi esimerkiksi alla olevan listan avulla.

- Oma nimi ja ikä
- Asuinpaikka
- Harrastukset
- Perhe (ketä perheeseen kuuluu, kerro heistä enemmän)
- Tyttö-/poikaystävä
- Paras ystäväsi
- Lemmikkieläimet
- Muuta, mitä tahansa itsestäsi:
 - o Mistä musiikista pidät?
 - o Mistä ruuasta pidät?
 - o Lempiaiheet koulussa
 - o Lempielokuva, lempikirja...
 - o Kesäsuunnitelmat
 - o Olotila tänään, tällä hetkellä
 - o Mitä tahansa!

Anhang 5: Die Anleitung für das freie Sprechen im Schlusstest

Kerro mahdollisuuksien mukaan jotakin saksaksi kaikista alla olevista aihealueista:

1. Kuvaile omaa huonettasi.
 - Onko se iso/pieni?
 - Minkä värinen se on?
 - Mitä huonekaluja siellä on?
2. Kerro omista vaatteistasi.
 - Kuvaile lempivaatteitasi. (Lieblingskleider)
 - Mitä sinulla on nyt päälläsi? (an/haben)
 - Mitä yleensä puet kesällä/talvella/kouluun/diskoon jne.? (an/ziehen)
3. Puhu ruoasta.
 - Mikä on lempiruokasi? (Lieblingsessen)
 - Mitä olet syönyt tänään/eilen/viikonloppuna?
 - Mitä haluaisit syödä nyt?
 - Minkälaista on terveellinen/epäterveellinen ruoka? (gesund – ungesund)

Erzähle je nach den Möglichkeiten etwas auf Deutsch über jedes der untenstehenden Themen:

1. Beschreibe dein Zimmer.
 - Ist es groß/klein?
 - Welche Farbe hat es?
 - Welche Möbel gibt es dort?
2. Erzähle über deine Kleidung.
 - Beschreibe deine Lieblingskleider.
 - Was hast du jetzt an?
 - Was ziehst du normalerweise im Sommer/im Winter/in die Schule/in die Disko an?
3. Rede über das Essen.
 - Was ist dein Lieblingsessen?
 - Was hast du heute/gestern/am Wochenende gegessen?
 - Was möchtest du jetzt essen?
 - Wie ist gesundes/ungesundes Essen?

Anhang 6: Der Diagnosebogen für die Rater-Bewertungen

Diagnosebogen für Aussprache und Intonation

Schüler: _____

Bewer-
ter: _____

Intonation

Rhythmus

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Melodieverlauf

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Akzentuierung im Wort und im Satz

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Artikulation

Vokale

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Diphthonge eu/äu [oi], ie [i:], ei [ai]

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Stimmhafte [b], [d], [g]

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Stimmlose [p], [t], [k] und Aspiration

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

***Ich-* und *Ach*-Laut**

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Vokalisierter *R*-Laut

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

***S*-Laute [z], [s], [ʃ]**

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Laute [f] und [v]

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Dehnungs-*h*/„Stummes H“

Richtig	Etwas abweichend	Sehr abweichend
---------	------------------	-----------------

Weitere Bemerkungen:

Allgemeine Bewertung und sonstige Bemerkungen:

Anhang 7: Der realisierte Plan und das Material für die Unterrichtseinheit 1

Der Unterrichtsplan für die erste Einheit

Sitzung 1

1. Dem aktuellen Textkapitel zuhören und Aufmerksamkeit auf verschiedene S-Laute richten (3 Min.)
2. Die S-Laute gemeinsam diskutieren (7 Min.):
 - a. Was für S-Laute gibt es im Deutschen? (/s/, /z/ und /ʃ/) → an die Tafel!
 - b. Laute beschreiben: Wie klingen sie? Was passiert im Mund?
 - c. Stimmhaftigkeit vs. Stimmlosigkeit (Üben)
3. S-Laute mit Vokabular des Lehrbuchtextes üben (15 min)
 - a. Beispielwörter aus dem Text → Übliche Schreibweisen (Schüler suchen!)
 - b. Chornachsprechen
 - c. Regeln mithilfe der Beispielwörter formulieren (Schüler formulieren selbst) (s, ss, ß → /s/; s(Vokal) → /z/; sch, s(p), s(t) → /ʃ/)
 - d. Üben der Regeln mit anderen vertrauten Wörtern: bei jedem Wort den Laut produzieren, der im Wort ausgesprochen wird → so lange den Laut machen, bis alle denselben Laut machen

Sitzung 2

1. Zungenbrecher mit (/s/, /z/ und /ʃ/) (15 Min.)
 - a. Was sind Zungenbrecher?
 - b. YouTube-Video <https://www.youtube.com/watch?v=SwvPf01pYzE> ansehen und der Zungenbrecher auf dem Video üben (/ʃ/)
 - c. Mehr Zungenbrecher zu allen S-Lauten beibringen
 - i. Diachrones und Synchrones Chorsprechen
 - ii. Mit Partner/in Gruppen üben
2. Eigene „Zungenbrecher“ machen (S-Laute + Perfektbildung üben) (20 Min.)
 - a. Anleitung
 - b. Schüler nach dem Sitzplan in Gruppen einteilen + die Laute teilen
 - c. Arbeiten
 - d. Sätze an die Tafel schreiben
 - e. Sätze gemeinsam kontrollieren (Perfektbildung + korrekte Laute)
 - f. Zungenbrecher gemeinsam üben

Sitzung 3

1. Kontrollieren und Trainieren der Zungenbrecher (Hausaufgabe) (15 min)
 - a. Schüler können die Sätze zuerst mit der eigenen Gruppe kurz besprechen, wenn nötig
 - b. Jede Gruppe schreibt zumindest einen Zungenbrecher an die Tafel
 - c. Kontrollieren (Perfektbildung + korrekte Laute)
 - d. Üben
2. Übergang zur Einheit 2 (Ich- und Ach-Laut)...

Zungenbrecher

- ▶ <https://www.youtube.com/watch?v=SwvPf01pYzE>

Zungenbrecher

- ▶ Sommer, Sonne, Sonnenbrand sang Susi sonnabends am See.
- ▶ Schneiders Schere schneidet scharf. Scharf schneidet Schneiders Schere.
- ▶ Esel essen Nesseln nicht. Nesseln essen Esel nicht!
- ▶ Sechsendsechzig sächsische Schuhzwecken
- ▶ Ein sehr schwer sehr schnell zu sprechender Spruch ist ein Schnellsprechspruch.

Muodostakaa perfektilauseita laatikoissa olevien sanojen avulla niin, että yhdessä lauseessa on mahdollisuuksien mukaan vain yhtä s-äännettä. Valitse jokaisesta laatikosta ainakin yksi sana. Keksikää tarvittaessa lisää sanoja.

A

Sebastian
Charlotte
Svenja
Christina
Lukas
Susanne
Sabine
Sven
Stefan
Clarissa
Simon
die siebenundsiebzigjährige Sängerin
der Schnee
Herr Schröders Schwester
der Klassenlehrer

B

waschen
sehen
schmelzen (geschmolzen) = sulaa
wissen
verstehen
sprechen
schwimmen
sein
spielen
essen (gegessen)
sitzen (gesessen)
schicken = lähettää
schlafen (geschlafen)
vergessen
singen (gesungen)
hassen
streichen (gestrichen) = maalata

C

süß
groß
hässlich = ruma
schwierig
sommerlich
komisch
schön
sofort
seriös
nass = märkä
schnell
super gut
energisch
sportlich
schlecht = huono, huonosti

D

Schlagzeug
die Strumpfhose, -n = sukkahousut
der Schrank, -e+
im Esszimmer
der Sonnenuntergang = auringonlasku
Schwedisch
Geschenk, -e = lahja
Geheimnis, -se = salaisuus
im Schlafzimmer
der Stein, -e
der Nuss, -e+ = pähkinä
sanft = pehmeästi, pehmeä
das Obst hedelmät
die Sprache, -n
die Wäsche = pyykki
die Tasse, -n

Anhang 8: Das Material für die Unterrichtseinheit 2

Yhdistelkää sanat mahdollisimman nopeasti oikeisiin vastineisiinsa ja järjestelkää ne ryhmiin sen mukaan, onko niissä ich- vai ach-äänen. Äännetään sanat vielä yhdessä.

noch	vielä
sicher	varma
kochen	tehdä ruokaa
ein bisschen	hieman, vähän
das Brötchen	sämpylä
die Milch	maito
schlecht	huonosti
wenig	vähän
der Bauch	vatsa
etwas Leichtes	jotain kevyttä
ein Kochbuch	keittokirja
hoffentlich	toivottavasti
solches	sellainen
bei euch	teillä, teidän luona
einfach	yksinkertainen

Lue dialogi parisi kanssa. Anna palautetta parisi ich- ja ach-äänteiden ääntämisestä sekä ohjaa häntä oikeaan suuntaan, jos äänteet meinaavat mennä sekaisin. Jos dialogi tuntuu hankalalta, käykää se läpi toisenkin kerran samoilla rooleilla. Jos se tuntuu ihan helpolta, vaihtakaa osia ja käykää se uudelleen läpi.

A	B
Mitä sinä haluaisit vielä tehdä?	Was möchtest du noch machen? [ich] [ach] [ach]
Ich bin nicht sicher. Können wir vielleicht [ich] [ich] [ich] [ich] etwas kochen? Ich bin ein bisschen hungrig. [ach] [ich] [ich] [ich]	En ole varma. Voimmeko ehkä kokata jotain? Olen hieman nälkäinen.
Minä myös, koska olen syönyt tänään vain yhden sämpylän ja juonut maitoa.	Ich auch, weil ich heute nur ein Brötchen [ich][ach] [ich] [ich] gegessen und Milch getrunken habe. [ich]
Warum hast du so schlecht und wenig [ich] [ich] gegessen?	Miksi olet syönyt niin huonosti ja vähän?
Minulla on ollut vatsaongelmia.	Ich habe Bauchprobleme gehabt. [ich] [ach]
Es tut mir leid. Wir können etwas Leichter [ich]	Olen pahoillani. Me voimme kokata jotain kevyttä, jos sinulla on vielä maha-kipuja.

<p>kochen,</p> <p>[ach]</p> <p>wenn du noch Bauchschmerzen hast.</p> <p>[ach] [ach]</p>	
<p>Joo, äitini antoi minulle viime viikolla erään keittokirjan. Siinä on paljon kevyitä reseptejä. Sieltä löydämme toivottavasti jotain.</p>	<p>Ja, meine Mutter hat mir letzte Woche ein</p> <p>[ach]</p> <p>Kochbuch gegeben. Es gibt viele leichte</p> <p>[ach][ach] [ich]</p> <p>Rezepte da. Da finden wir hoffentlich</p> <p>[ich]</p> <p>etwas.</p>
<p>Oh, ein solches Kochbuch möchte ich auch!</p> <p>[ich] [ach][ach] [ich] [ich]</p> <p>[ach]</p> <p>Kochen wir bei euch?</p> <p>[ach] [ich]</p>	<p>Oo, sellaisen keittokirjan minäkin haluaisin! Kokkaammeko me teillä?</p>
<p>Joo, voimme tehdä niin. Se on yksinkertaisempaa niin.</p>	<p>Ja, wir können so machen. Es ist einfacher so.</p> <p>[ach]</p> <p>[ach]</p>
<p>Ausgezeichnet!</p> <p>[ich]</p>	<p>Loistavaa!</p>

Anhang 9: Der Plan und das Material für die Unterrichtseinheit 3

Der Unterrichtsplan für die dritte Einheit

Sitzung 1

1. Der Song: „Alle gute Dinge“ von Jonas Monar
 - ➔ Den Song hören, die fehlenden Wörter ausfüllen (beinhalten Klusile p/b, t/d, k/g)
 - ➔ Den Song nochmal hören und alle Nebensätze unterstreichen
 - ➔ Wörter und Sätze gemeinsam durchgehen und übersetzen
 - ➔ Die Aussprache der ausgefüllten Wörter üben
1. 14.20
2. Die Klusile mithilfe eines Papierblatts üben (das Papierblatt sollte sich bei den stimmlosen Klusilen bewegen)
 - a. Die Schüler lesen den Songtext vor
 - b. Die Schüler lesen Minimalpaare vor und üben sie
 - c. Die Schüler lesen das Kapitel 18 vor und konzentrieren sich dabei auf den Klusilen

Hausaufgaben: Das Geschichte über die Wortstellung in einem Nebensatz lesen (S. 150) und die Abbildung auf der nächsten Seite durchgehen

Darüber hinaus Aufgaben 6 und 7

Sitzung 2

Unterrichtsversuch am Freitag, den 12. Mai 2017

1. Hausaufgaben kontrollieren: Aufgabe 7 → alle Klusile (p/b t/d ja k/g) markieren → die Sätze paarweise laut vorlesen und auf die Klusile konzentrieren
2. Bingo mit Minimalpaaren
 - Die Minimalpaare wieder mit einem Papierblatt üben
 - Das Bingo. Mögliche Schwierige Laute/Wörter gemeinsam üben? (10 Min.)
3. Die Lektion 18 oder 19 vorlesen, die Klusile beachtend
 1. Beispielsätze aus den Lektionen. Dabei sind auch Sätze, die Diphthonge und das Vokal -ä enthalten und Auslautverhärtung verweisen.
 - a. Lektion 18
 - i. Guten Tag
 - ii. Ich möchte gerne drei Karten für das Osterkonzert.
 - iii. Das tut mir sehr leid, aber es gibt keine Karten mehr.
 - iv. Gibt es denn wenigstens noch Stehplätze?
 - v. Ich wollte die Karten gerade zurückbringen.
 - b. Lektion 19

- i. Seine Mutter nimmt ihn mit in die Stadt und kauft ihm **neue Kleider**.
 - ii. Die **sieht** sowieso **niemand**.
 - iii. Wie findest du **dieses Hemd**?
 - iv. Auch die **Mädchen**?
- ➔ Diphthonge und das Vokal -ä: Die Ausspracheregeln und Beispielwörter an der Tafel behandeln
- ➔ Das Schlangenspiel (Ich Ziege ein Wort auf einem Papierblatt, die ersten in den Schlangen sprechen das Wort aus und derjenige, der das Wort als Erster richtig ausspricht, darf nach hinten gehen)
- ➔ Leid, keine, Kleider, sieben, wieder, Leute, heute, träumen, Plätze, Europa,

Wenn ich von hier weggeh',
_____ mit dir
Und _____ ich aus der
Reihe, mit dir, mit dir
Schaff' ich's nicht alleine,
_____ mit dir
Und kann ich hier nicht bleiben,
_____ du, mit mir

Denn mit dir, _____
Alle _____, alle

Mit dir, _____
Alle _____, alle

S'ist egal, was da _____
so abgeht
Weil sich heute die Welt nur für
uns dreht
Ey mit dir, _____
Alle _____, alle

Wenn du dich häng'n lässt,
_____ mit mir
Und hältst du dich an jemand
fest, an mir, an mir
Wenn du durch die Wand
_____, _____ mit

mir
Und wenn das jemand durch-
steht, _____ nur wir, nur
wir

S'ist egal, was da
_____ so abgeht
Weil sich heute die Welt nur für
uns dreht

Denn mit dir, _____
Alle _____, alle

Mit dir, _____
Alle _____, alle

S'ist egal, was da _____
so abgeht
Weil sich heute die Welt nur für
uns dreht
Ey mit dir, _____
Alle _____, alle

Wenn du am _____ liegst
Dann leg ich mich zu dir
Und wenn du nicht weiter

Fang von vorne an mit mir

Jonas Monar – Alle guten Dinge

Wenn ich von hier weggeh',
dann mit dir

Und tanz ich aus der Reihe, mit
dir, mit dir

Schaff' ich's nicht alleine, dann
mit dir

Und kann ich hier nicht bleiben,
kommst du, mit mir

Denn mit dir, passier'n
Alle guten Dinge, alle guten
Dinge

Mit dir, passier'n
Alle guten Dinge alle guten Dinge
S'ist egal, was da draußen so ab-
geht

**Weil sich heute die Welt nur für
uns dreht**

Ey mit dir, passier'n
Alle guten Dinge alle guten Dinge

Wenn du dich häng'n lässt, dann
mit mir

Und hältst du dich an jemand
fest, an mir, an mir

Wenn du durch die Wand gehst,
dann mit mir

Und wenn das jemand durch-
steht, dann nur wir, nur wir

S'ist egal, was da draußen so ab-
geht

**Weil sich heute die Welt nur für
uns dreht**

Denn mit dir, passier'n
Alle guten Dinge, alle guten
Dinge

Mit dir, passier'n
Alle guten Dinge alle guten Dinge
S'ist egal, was da draußen so ab-
geht

**Weil sich heute die Welt nur für
uns dreht**

Ey mit dir, passier'n
Alle guten Dinge alle guten Dinge

Wenn du am Boden liegst

Dann leg ich mich zu dir

**Und wenn du nicht weiter
kannst**

Fang von vorne an mit mir

Minimipareja äänteisiin p/b, t/d, k/g

Paperi ei hei- lahda	Paperi hei- lahtaa
backen	packen
Bar	Paar
Blatt	platt
bellen	pellenn
gönnen	können
gern	Kern
Gasse	Kasse
Garten	Karten
dir	Tier
Dank	Tank
Deich	Teich
Dorf	Torf

- ▶ Ich auch, **weil ich heute nur ein Brötchen gegessen und Milch getrunken habe.**

- ▶ Minä myös, **koska olen syönyt tänään vain yhden sämpylän ja juonut maitoa.**

- ▶ Wir können etwas Leichtes kochen, **wenn du noch Bauchschmerzen hast.**

- ▶ Me voimme syödä jotain kevyttä, **jos sinulla on vielä vatsakipuja.**

Hausaufgaben

- ▶ Lue s. 150-151 työkirjasta ja kertaa vielä s. 149 tarvittaessa
- ▶ Tee s. 152-153 tehtävät 6 ja 7
- ▶ Tehtävässä 7 merkitse myös kaikki b/p, d/t ja g/k –äänteet ja lue lauseita ääneen keskittyen näihin äänteisiin.

Luettele alla olevasta listasta sanoja ja merkitse kukin sana aina jotenkin, kun olet sen sanonut. Parisi merkkaillee omasta taulukostaan sanoja sitä mukaa, kun kuulee niitä. Kun hän on saanut kolme peräkkäin pysty-, vaakasuoraan tai vinottain, tulee hänen huutaa bingo. Tarkista sitten, että parisi ympyröimät sanat on varmasti sanottu.

k/g	- bellen
- können	- Bärchen
- gönnen	- Pärchen
- Grippe	- Pass
- Krippe	- Bass
- Kabel	
- Gabel	t/d
- Garten	- Tier
- Karten	- dir
- Gasse	- tanken
- Kasse	- danken
	- Deich
p/b	- Teich
- packen	- Ente
- backen	- Ende
- Gepäck	- Dusche
- Gebäck	- Tusche
- pellen	

Luettele alla olevasta listasta sanoja ja merkitse kukin sana aina jotenkin, kun olet sen sanonut. Parisi merkkaillee omasta taulukostaan sanoja sitä mukaa, kun kuulee niitä. Kun hän on saanut kolme peräkkäin pysty-, vaakasuoraan tai vinottain, tulee hänen huutaa bingo. Tarkista sitten, että parisi ympyröimät sanat on varmasti sanottu.

k/g	- Bass
- können	
- gönnen	t/d
- Grippe	- Tier
- Krippe	- dir
- Kabel	- tanken
- Gabel	- danken
- Garten	- Deich
- Karten	- Teich
- Gasse	- Ente
- Kasse	- Ende
	- Dusche
p/b	- Tusche
- packen	
- backen	
- Gepäck	
- Gebäck	
- pellen	
- bellen	
- Bärchen	
- Pärchen	
- Pass	

Kasse	bellen	Pass
Gabel	Deich	Gebäck
können	danken	Tier

Gasse	pelln	Bass
Kabel	Teich	Gepäck
gönnen	tanken	dir

Kasse	gönnen	pelln
Grippe	tanken	Dusche
Ente	backen	Pärchen

Gasse	können	bellen
Krippe	danken	Tusche
Ende	packen	Bärchen

Grippe	Karten	packen
können	danken	Tier
Bass	Ente	Bärchen

Krippe	Garten	backen
gönnen	tanken	dir
Pass	Ende	Pärchen

Kasse	dir	Dusche
gönnen	Pass	Teich
Gabel	Gebäck	bellen

Gasse	Tier	Tusche
können	Bass	Deich
Kabel	Gepäck	pellén

bellén	Garten	Ente
Deich	Bach	Dusche
Krippe	Gepäck	tanken

pellern	Karten	Ende
Teich	Becher	Tusche
Grippe	Gebäck	danken

Bärchen	Tier	packen
Pass	Garten	Ende
Dusche	gönnen	Kabel

Pärchen	dir	backen
Bass	Karten	Ente
Tusche	können	Gabel

Zungenbrecher

[k] / [g]

- Kleine Kinder können keinen Kaffee kochen. Keinen Kaffee können kleine Kinder kochen.
- Kaiser Karl konnte keine Kümmelkerne kauen. Warum konnte Kaiser Karl keine Kümmelkerne kauen? Weil Kaiser Karl keine Kümmelkerne kauen konnte.

[p] / [b]

- Plötzlich plappert Papas Papagei putzige Sätze. Putzige Sätze plappert Papas Papagei plötzlich.
- Im Potsdammer Boxclub boxt der Potsdammer Postbusboss.

[t] / [d]

- Testtexte texten Testtexter, Testtexter texten Testtexte.
- Denke daran, deinen Tank zu tanken und dafür die Tankstelle zu danken.

- Guten Tag
- Das tut mir sehr Leid.
- Ich nehme die Karten gerne.

Anhang 10: Der Plan und das Material für die Unterrichtseinheit 4

Der Unterrichtsplan für die vierte Einheit

1. Kleidungs vokabular üben, so dass man sich auf die Aussprache konzentriert

DURCHFÜHRUNG: Die orthographische Darstellung mit der richtigen finnischen Übersetzung und der richtigen Ausspracheregeln/des richtigen Lauts verbinden. Ein Wort kann mit mehreren Ausspracheregeln/Lauten verbunden werden. Wenn nötig, die verschiedenen Laute zuerst zusammen wiederholen.

2. Aufgabe 5 C: Mehr Adjektive nennen, die möglichst viele Diphthonge und/oder andere schwierige Laute enthalten.

Mehr Adjektive:

- Groß – klein
- Kurz – lang
- Schön – hässlich
- Eng – weit
- Elegant/schick – altmodisch
- Teuer – billig
- Alt – neu
- Sommerlich

Passende Wörter für Ausspracheübungen

- Die Strumpfhose
- Der Pullover
- Die Bluse
- Die Kleider
- Der Schuh
- Der Handschuh
- Der Gürtel
- Der Stiefel
- Die Socke
- Der Rock
- Die Unterhose

Yhdistä sanat niiden saksankielisiin vastineisiin. Lisää viimeiseen taulukkoon oikeat kirjaimet sen mukaan, mitä äänteitä saksankielisessä sanassa esiintyy. Yhdessä sanassa voi esiintyä useampia äänteitä.

sukkahousut	der Gürtel, -	
kaulahuivi	der Handschuh, -e	
hame	das Halstuch, -er+	
kenkä	die Socke, -n	
villapaita	der Gummistiefel, -	
vyö	der Rock, -e+	
mekko	das Kleid, -er	
kumisaapas	der Schuh, -e	
hanska	der Pullover, -	
sukka	die Strumpfhose, -n	

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A. äänne, joka saa äänihuulet värise-
mään</p> <p>B. äänne, jonka jälkeen kuuluu h:ta
muistuttava äänne</p> <p>C. ”suhuässä” [ʃ]</p> <p>D. mykkä h, joka pidentää edellistä
vokaalia</p> | <p>E. ”amppariässä” [z]</p> <p>F. pitkä i-äänne [i:]</p> <p>G. [aɪ]</p> <p>H. ach-äänne [χ]</p> <p>I. ich-äänne [ç]</p> <p>J. r-kirjain ääntyy a:ta tai ö:tä muis-
tuttavana ääntenä</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- alt – neu
- weich – hart (pehmeä – kova)
- fantastisch
- schrecklich
- super
- komisch
- sehr schön
- leicht – schwer (kevyt – raskas)
- dünn – dick (ohut – paksu)
- lustig (hauska)
- bunt (kirjava), weiß, schwarz...
- cool – doof
- kindisch (lapsellinen)
- unglaublich

Anhang 11: Der Plan und das Material für die Unterrichtseinheit 5

Der Unterrichtsplan für die letzte Einheit

Mittwoch, den 17. Mai 2017

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/312/302>

13.20 Hausaufgaben kontrollieren

- Seite 161 Aufgabe 6 C
 - o Beispielantworten zeigen (die Schüler können die Anfänge der Antworten überprüfen)
 - o Jede Frage und Antwort wird nach meinem Muster wiederholt (Laute + Rhythmus, so dass die wichtigsten Wörter betont werden)
 - o Die Schüler stellen die Fragen zu ihrem Partner
 - o Wenn man schnell fertig ist, kann man auch die Aufgabe 6 D machen
➔ 13.30
- Seite 163 Aufgabe 8 A, ein- oder zweimal hören, die Antworten zeigen
➔ 13.40
- Seite 156, Aufgabe 3 (die Antworten zeigen) ➔ die Schüler sollten darüber nachdenken, welche Wörter sie selbst betonen würden ➔ gemeinsam besprechen (mehrere Alternativen) ➔ 13.50
- Seite 165 Aufgaben 2ABC (die Antworten zeigen, bei der Aufgabe A auch Aussprache betrachte, wenn es Zeit gibt) ➔ 13.55
Seite 166, Aufgabe 3A (die Antworten zeigen, die Aussprache einiger schwierigsten Wörter behandeln ➔ 14.00


13.45 Lektion 20

1. Der Rhythmus der deutschen Sprache ist anders als im Finnischen, denn im Deutschen wird nicht immer die erste Silbe eines Worts betont, wie im Finnischen gemacht wird. Beispielsätze an der Tafel zeigen und wiederholen ➔ 14.05
2. Die Lektion 20 erneut hören und gleichzeitig den Text zur Lektion lesen. Fokus auf dem Rhythmus. Bei Wörtern, die an der Tafel stehen, markieren, auf welcher Silbe der Akzent liegt. Mündlich kontrollieren und wiederholen.
 - Einige Beispielwörter (aus dem in den Tests vorzulesenden Text): arbeiten, Garage, vielleicht, Mechaniker
➔ 14.20
 - Die Akzentuierung mit diesen Wörtern üben. Bei einer kurzen, betonten Silbe auf den Boden treten. Bei einer langen, betonten Silbe eine Wellenbewegung machen. ➔ 14.25
 - Zum Schluss noch Akzentuierung mit Sätzen aus der Lektion üben ➔ 14.33

Hausaufgaben:

- Seite 166, Aufgaben 3B und 3C
- Seite 168, Aufgabe 3D ➔ Diejenigen Wörtern in den Sätzen unterstreichen, die man betonen würde

- 
- ▶ Philharmonie
 - ▶ Orchester
 - ▶ Instrument
 - ▶ gekommen
 - ▶ Toilette
 - ▶ unbedingt

- 
- ▶ hineinlassen
 - ▶ Jugendorchester
 - ▶ Problem
 - ▶ sofort
 - ▶ bezahlen
 - ▶ versprechen
 - ▶ Idee

- ▶ zusammen
- ▶ untersuchen
- ▶ genau
- ▶ Ewigkeit
- ▶ Minute
- ▶ Musiker
- ▶ Achtung

Hausaufgaben:

- ▶ S. 166 tehtävät 3B ja 3C
- ▶ S. 168 t. 3D
- ▶ Achtung! Tehtävissä 3B ja 3D pohdi lausepainoa ja merkitse lauseisiin ne sanat, joita sinä painottaisit. Merkitse painomerkki oikean tavun kohdalle 😊

Anhang 12: Der Fragebogen für das Schüler-feedback

Ympyröi vaihtoehto, joka sopii mielestäsi parhaiten.

1 = olen täysin eri mieltä, 2 = olen jokseenkin eri mieltä, 3 = olen jokseenkin samaa mieltä, 4 = olen täysin samaa mieltä

1. Ääntäminen ja intonaatio ovat tärkeä osa kielitaitoa.

1 2 3 4

2. Sain kokeilun aikana paremman kuvan saksan äännejärjestelmästä.

1 2 3 4

3. Sain kokeilun aikana paremman kuvan saksan rytmistä ja melodiasta.

1 2 3 4

4. Harjoittelutavat tuntuivat hyödyllisiltä ja tehokkailta.

1 2 3 4

5. Ääntämisen ja intonaation harjoittelussa oli rento ilmapiiri ja harjoitukseen oli helppo lähteä mukaan.

1 2 3 4

6. Harjoitukset olivat monipuolisia.

1 2 3 4

7. Ääntämiseni on kehittynyt opetuskokeilun aikana.

1 2 3 4

8. Sain tehdyistä harjoituksista vinkkejä, miten harjoitella ääntämistä ja intonaatiota jatkossa myös itsenäisesti.

1 2 3 4

Vapaa sana. (Tähän voit kommentoida mitä tahansa, mitä sinulla on tullut opetuskokeilusta mieleen, kuten esimerkiksi, jos jokin harjoittelumuoto oli mielestäsi erityisen tehokas tai erityisen turha. Kaikki kommentit siitä, mikä oli hyvää/mitä pitäisi vielä kehittää, ovat tervetulleita ja toivottavia. Voit myös tarvittaessa lisätä perusteluita antamiisi vastauksiin.)